

А. П. У С О В А
РОЛЬ ИГРЫ
В ВОСПИТАНИИ
ДЕТЕЙ



А. П. УСОВА

**РОЛЬ ИГРЫ
В ВОСПИТАНИИ
ДЕТЕЙ**

Под редакцией А. В. ЗАПОРОЖЦА

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1976

*Рекомендована к изданию Управлением
по дошкольному воспитанию
Министерства просвещения РСФСР*

Составитель — *Н. Я. Михайленко*

Усова А. П.

У76 Роль игры в воспитании детей. Под ред.
А. В. Запорожца. М., «Просвещение», 1976.

96 с.

На обороте тит. л. сост.: Н. Я. Михайленко.

В брошюре воспитатели детских садов познакомятся со статьями советского педагога А. П. Усовой по проблемам игровой деятельности детей дошкольного возраста, получают методические рекомендации по использованию игры в воспитательных целях.

У $\frac{60402-400}{103(03) - 76}$ 214 — 76

372

© Издательство «Просвещение», 1976 г.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В ТРУДАХ А. П. УСОВОЙ

В брошюре публикуются статьи по вопросам педагогики игры видного советского педагога, специалиста по дошкольной педагогике, члена-корреспондента Академии педагогических наук, доктора педагогических наук Александры Платоновны Усовой. Ее работы сыграли большую роль в деле развития советской системы общественного дошкольного воспитания и разработки теоретических проблем дошкольной педагогики.

А. П. Усова успешно разрабатывала вопросы содержания, форм и методов обучения в детском саду в соответствии с задачами коммунистического воспитания подрастающего поколения. Ее исследования внесли коренные изменения в систему воспитательно-образовательной работы детских садов, что способствовало повышению умственного развития детей и улучшило их подготовку к школе. Эти исследования легли в основу программно-методических документов по дошкольному воспитанию в СССР и во многих социалистических странах.

Уделяя много внимания обучению дошкольника, А. П. Усова вместе с тем считала, что оно составляет лишь часть всей воспитательно-образовательной работы детского сада, направленной на всестороннее (физическое, умственное, нравственное и эстетическое) развитие маленького ребенка. Она подчеркивала, что в воспитании детей дошкольного возраста наряду с обучением на занятиях важное место должно занимать педагогическое руководство игрой и трудовой деятельностью.

Вопросы игры интересовали А. Усову с первых шагов ее научной деятельности. Она внесла большой вклад в создание советской педагогической концепции игры и

педагогического руководства ею, основы которой были заложены в трудах Н. К. Крупской и А. С. Макаренко. Эта концепция получила глубокое психологическое обоснование в исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других, а вопросы педагогического руководства игрой разрабатывались А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Д. В. Менджевицкой и другими.

В противоположность широко распространенным на Западе биологизаторским концепциям детской игры как якобы инстинктивной деятельности, развивающейся спонтанно, путем созревания врожденных задатков, независимо от условий жизни и воспитания, советские исследователи убедительно показали, что игра ребенка социальна по своему происхождению, является формой усвоения общественного опыта и развивается под влиянием окружающих взрослых.

Соответственно такому пониманию природы и движущих причин развития детской игры А. П. Усова резко выступала против проповедовавшейся в свое время, например, Стенли Холлом идеи «невмешательства» в деятельность ребенка и настаивала на том, что играми малышей необходимо руководить и такое руководство может быть эффективным лишь в том случае, если оно основывается на глубоком понимании природы игры и на знании возможностей, потребностей и склонностей детей, объединившихся для совместной игры.

Она подвергла критике те типичные ошибки, которые, к сожалению, до сих пор еще имеют место в практике воспитательной работы детских садов, когда воспитатель либо вовсе не руководит детской игрой, ограничиваясь предоставлением для этого внешних условий, либо, наоборот, начинает излишне вмешиваться в самодеятельность ребят, навязывает им определенные сюжеты и роли, не считаясь с потребностями и интересами дошкольников.

А. П. Усова указывала, что руководство игрой является более сложным и трудным делом, чем, например, обучением на занятиях, и это руководство требует глубоких знаний и большого педагогического мастерства. Здесь особое значение приобретают не прямое поучение, а косвенные методы педагогического воздействия, способы организации жизни и деятельности детского сооб-

щества, для чего воспитателю необходимо проникнуться его настроением и замыслами, обогащая содержание детской деятельности и совершенствуя формы коллективных взаимоотношений между детьми в соответствии с задачами воспитания.

Педагогически значимым является сюжет игры, т. е. содержание, события окружающей среды, которые дети изображают в своей игровой деятельности.

Уделяя внимание игровому сюжету и характеру тех взаимоотношений между людьми, которые дети передают в игре, А. П. Усова освещает проблемы педагогики дошкольной игры с новой точки зрения, важной в воспитании.

Научная заслуга А. П. Усовой в том, что она открыла в игре как бы новый пласт процессов и отношений, ранее исследователям неизвестный или во всяком случае недостаточно изученный. Она показала, что, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми, в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре или по поводу игры возникают другого рода отношения — уже не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Эти отношения тесно связаны, однако они не тождественны и могут расходиться друг с другом.

Например, ребенок выполняет роль доктора, который заботливо осматривает и лечит больных. Но еще неизвестно, какие реальные отношения скрываются за таким положительным сюжетом. Между играющими может возникнуть и полное дружеское согласие или нежелание детей, изображающих больных, довольствоваться малосодержательной, пассивной ролью. Таким образом, несмотря на моральность сюжета, нравственный уровень реальных взаимоотношений детей в игре может оказаться весьма низким.

Наличие реальных взаимоотношений детей в игре отмечалось в педагогических работах В. П. Залогой, в психологических исследованиях Д. Б. Эльконина. А. П. Усова впервые определила особенности этих взаимоотношений и их влияние на становление детского коллектива, на формирование общественных качеств детской личности.

Основное значение она придавала не парной педагогике, а «педагогике детского коллектива», где воздейст-

вие воспитателя опосредуется детским обществом, через которое осуществляется влияние на отдельного ребенка. Конечно, социальные отношения между детьми устанавливаются не только в игре, но и в других видах деятельности: труде, учении и т. д. Но в этих деятельности связи участников жестко определяются взрослым и на долю детей остается ограниченная возможность приобрести какой-либо опыт самостоятельного налаживания взаимоотношений, столь необходимого для жизни в обществе в коллективе.

В игре же дошкольники вступают в разнообразные контакты между собой по собственной инициативе, строят свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров, и учатся считаться с ними в совместной деятельности. Это подлинная социальная практика ребенка, это его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание детской личности.

Самостоятельность детей в игре не отрицает педагогического руководства. А. П. Усова отмечает, что это руководство должно существенно отличаться от руководства другими видами деятельности. Нельзя учить детей правильным взаимоотношениям, как обучают навыкам счета или письма, необходимо управлять формированием этих взаимоотношений, организуя жизнь детей с учетом их возможностей и интересов и направляя самостоятельность детского коллектива в требуемое русло.

Педагог здесь выступает не столько в роли обучающего, сколько в роли организатора. Именно эту роль А. С. Макаренко считал важнейшей и специфической в воспитательном процессе.

Направляя игру, воспитатель учит детей простым нравственным нормам, которые, будучи усвоены, становятся регуляторами коллективных взаимоотношений, помогают справедливо решать возникающие споры и повышают моральный уровень детского поведения. Однако, чтобы эти нормы выполнялись не только под влиянием авторитета взрослого и использовались в качестве внешнего аргумента при разрешении ссор и конфликтов, а стали бы внутренними мотивами поведения, следует подготовить почву для их усвоения. Такая психологическая почва создается путем надлежащей организации

практики взаимоотношений детей как в процессе игры, так и в других видах деятельности. В дружном коллективе, живущем содержательной, полноценной жизнью, дети приобретают положительный социальный опыт и проникаются общностью чувств и стремлений задолго до того, как отчетливо осознают высокие моральные принципы.

Разработка проблем игры как формы организации детской жизни, предпринятая А. П. Усовой, только начата, и здесь предстоит еще многое сделать в плане педагогического, психологического и социологического изучения реальных отношений, складывающихся между детьми в разнообразных игровых сюжетах на разных ступенях дошкольного возраста и при различных формах педагогического руководства игрой. Однако и сейчас это исследование дает многое для правильной ориентации педагогической практики, обогащения педагогической теории, развития общих представлений о системе дошкольного воспитания.

Было время, когда игру считали чуть ли не единственной формой детской деятельности, через которую можно педагогически воздействовать на ребенка-дошкольника и достигнуть воспитательного эффекта. При таком подходе недооценивались возможности прямого обучения дошкольников, а с другой стороны, происходило смешение воспитательных и образовательных задач, выражавшееся, например, в подчинении игры узким дидактическим целям, что извращало ее сущность и лишало подлинного развивающего значения.

Выделение особого раздела в дошкольной педагогике — обучения детей на занятиях — позволило найти соответствующую форму для решения собственно дидактических задач. Это создало возможность освободить игру от узкодидактических функций и подчинить ее руководство более широким воспитательным целям. Однако некоторые педагоги переносили методы, оказавшие столь успешными в обучении, на руководство игрой, «стимулируя» игровую деятельность, заранее распределяя роли, предлагая детям разыгрывать готовые сюжеты, на каждом шагу регламентируя их игровые действия и т. д. Игра теряла свою специфику как форма детской самодеятельности и превращалась в своеобразное занятие.

Снова возникла необходимость вернуться к вопросу о природе игры, ее воспитательном значении. Но уже постановка этого вопроса приобрела более глубокий, конкретный характер. Речь шла уже не о том, что в игре могут развиваться те или иные качества ребенка, а о том, какие специфические цели должны быть поставлены перед педагогом в руководстве игрой, т. е. какие особые воспитательные задачи наиболее успешно решаются в игре и других видах детской деятельности.

Первый ответ на этот вопрос дают работы А. П. Усовой, выясняющие особое место игры в работе детского сада, а также специфические методы руководства игрой как формой организации детской жизни. Тем самым делается дальнейший шаг в разработке системы дошкольного воспитания. Особое содержание и специфическая форма отдельных его сторон получают более точное определение, и все они органически объединяются в единое целое в соответствии с задачами всестороннего развития детской личности.

Статьи А. П. Усовой, вошедшие в сборник, и сейчас не утратили своей актуальности и, несомненно, окажут воспитателям детских садов большую помощь в работе с детьми дошкольного возраста.

Действительный член Академии педагогических наук СССР, доктор психологических наук, профессор А. В. Запорожец



ПЕДАГОГИКА ИГРЫ И ЕЕ НАСУЩНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Одна из главных сфер воспитания детей до школы — игра. Поэтому при разработке проблем общественного дошкольного воспитания, естественно, к ряду главных относятся воспитательные возможности игры.

Учитывая эти возможности, следует рассматривать игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста.

Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам. В зависимости от того, насколько изучены закономерности игровой деятельности, удастся в большей или меньшей мере использовать их для педагогических целей.

Как развивалась педагогика игры в общих концепциях общественного дошкольного воспитания, какие происходили в ней сдвиги и изменения?

История развития педагогических систем дошкольного воспитания в значительной мере связана с образовательными задачами. В связи с этим получила определенную направленность и педагогика игры.

В каждой такой системе образовательные задачи ставились на первый план, в силу чего развивались игры, приспособленные к тому, чтобы обучать детей речи, счету и т. д.

Нетрудно проследить, что игра, разрешая по преимуществу образовательные задачи, является в то же время то содержанием, то формой, то методом образовательной работы с маленькими детьми.

Обратимся к наиболее распространенным системам общественного воспитания детей дошкольного возраста. В педагогике Фребеля, который первым квалифицировал игру как педагогическое явление, игра дидактизирована, она выполняет задачи обучения. С ее помощью детям даются представления о форме, величине, цвете, овладении движением (подвижные игры). Игра служит методом при пользовании дидактическим материалом — дарами. В педагогике Декроли игры также употребляются по преимуществу как образовательное средство. В свое время все это было большим завоеванием в разработке конкретной педагогики детей дошкольного возраста.

Еще в двадцатых годах нашего века американская педагогика делает решительный шаг в преодолении неофребелизма: снижается значение собственно дидактических игр, на первый план выступают материалы для строительных игр и конструирования (Патти, Смес Хилл и другие).

Теперь значительно активизировалось педагогическое значение игр для воспитания аномальных детей, но также в интеллектуальном направлении.

Для современной дошкольной педагогики характерно стремление поставить ролевые игры детей на службу дидактики. Это сделано в школах для пяти-, семилетних детей в Англии, где чтению, письму и счету обучают в форме ролевой игры в «магазин». Стремление это вполне понятно: дидактические игры в их обычной форме широко разработаны, и новшества здесь внести трудно. Мало нового, к примеру, в содержании и форме дидактических игр на развитие речи, математических представлений и счета. Они стали традиционны. Педагогика овладевает еще не завоеванным дидактикой — ролевыми играми, и делается это не без успеха.

Ярко выраженное дидактическое направление игр в дошкольном воспитании определяется, конечно, общей концепцией «воспитания через образование», характерной для педагогики XIX в.

Из этой общей концепции образовательных игр нельзя исключить и подвижные игры, правда, подчиненные задачам физического «образования». Воспитательная концепция педагогики игры представлена значительно слабее, и главным образом в психологическом аспекте

тех же дидактических игр — воспитания внимания, памяти, мышления, речи.

Общая концепция воспитания, принятая советской педагогикой в начале ее развития, в значительной мере определила педагогическое понимание игры и ее использование в детских садах.

Резко отрицательно, остро критически отнеслась советская педагогика к характерному для того времени отрыву воспитания в детских садах от жизни.

Н. К. Крупская подвергла критике буржуазные системы детских садов — французских, итальянских, швейцарских, которые руководствовались узкодидактическими задачами. Это касалось содержания их работы в целом и непосредственно игр — по преимуществу фребелевских дидактических игр и занятий. Они составляли основу педагогической работы, и вполне понятно, что вся она носила чисто дидактический характер.

Рамки старых систем оказались узки для задач воспитания нового человека, которая решала советская педагогика.

Н. К. Крупская предъявила к педагогике игры высокие требования. «Игра есть потребность растущего детского организма, — писала она. — В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются у ребят организационные навыки, развиваются выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр. Но есть игра и игра. Есть игры, вырабатывающие жесткость, грубость, разжигающие национальную ненависть, плохо действующие на нервную систему, вызывающие азарт, тщеславие. И есть игры, имеющие громадное воспитывающее значение, укрепляющие волю, воспитывающие чувство справедливости, умение помогать в беде и т. д. и т. п. Путем игры можно воспитать зверя, путем игры можно воспитать и коммуниста»¹.

Советская дошкольная педагогика делает важный шаг в ломке старой системы воспитания. Широкий простор дается играм, изобретаемым самими детьми. Педагогика признает их значение для связи детского сада с

¹ Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. М., 1973, с. 203—204.

жизнью. Глухая стена, отгораживавшая детский сад от жизни, была пробита: дети внесли в свои игры впечатления новой жизни, отразили ее события. Они стали играть в демонстрацию, в пионеров, в кооперацию, т. е. в то новое, что активно заявляло о себе в жизни. Потребовалось умение воздействовать на детей, чтобы пресекать отражение в играх отрицательных явлений. Было положено начало развитию воспитательного направления игры.

Связь детского сада с современностью потребовала как-то организовать, упорядочить восприятие детьми современности. Создается система организующих моментов, оформляющая для воспитания детей в их деятельности доступные общественные события — День 8 Марта, праздник Октябрьской революции и т. д.

Детские игры вовлекаются в систему организующих моментов и подчиняются их содержанию. Возникает методика «стимуляции» игр, т. е. влияния на их направление путем организации игровой среды, разработки содержания игр соответственно тому или иному организующему моменту.

Часто требовались большие усилия педагогов, чтобы удержать интересы детей в теме игры, которая определялась организующим моментом. Естественно, интересы детей выходили за пределы этой тематики. «Современность» того или иного организующего момента оказывалась далеко не «современной» для быстро текущих и изменяющихся игровых интересов детей. Ценная сама по себе идея направлять игру в определенное русло, вести ее на уровне ведущих задач воспитания получает здесь неправильное выражение.

В период господства педологических взглядов положение игры и как детской деятельности и как педагогического фактора становится угрожающим. Не найдя способа использовать игру, педология стала отрицательно относиться к игре как деятельности детей. Из детского сада вместе со сказкой стали исчезать игры и игрушки.

Педагог проф. С. С. Моложавый считал игру детей только ориентировочно приспособительной деятельностью, в то время как труд он рассматривал как жизненно приспособительную деятельность: по его мнению, труд позволяет ребенку войти непосредственно в социально-производственную среду. Между игрой и трудом

детей он видел резкую грань. «Нельзя через игру воспитать трудовое настроение и через труд воспитать установку на игру»¹, — говорил он.

Но уже в созданном под руководством Н. К. Крупской «Руководстве для воспитателя» (издано в 1938 г.) было восстановлено воспитание как определяющий фактор детского развития, подчеркнута роль игры как детской деятельности. Игра характеризуется также как метод воспитательно-образовательной работы, показаны ее возможности для всестороннего развития детей — физического, умственного и отчасти нравственного. Возрастает удельный вес дидактических игр. Развивается опыт руководства ролевыми играми и их организации.

В ходе развития педагогики игры разрабатывается дидактическая их направленность.

Значительно изменяется педагогика игры с момента введения обучения (на занятиях). Обучение вносит серьезную поправку прежде всего во взгляд на дидактические игры, которые представляют собой не что иное, как игровое обучение. Поскольку этот вопрос имеет принципиальное значение, скажем о нем подробно.

Обучение в форме дидактических игр основано на одной из закономерностей игровой деятельности ребенка — на его стремлении входить в воображаемую ситуацию, действовать по мотивам, диктуемым игровой ситуацией. Используя это, педагогика разработала игры, основанные на игровых действиях в игровых ситуациях, но при этом и в игровое действие и в игровую ситуацию ввела дидактическую задачу. В такой дидактической игре ребенок учится счету, речи и т. д. в зависимости от того, на что игра направлена. Оперировать вложенными в игру знаниями он учится непреднамеренно, произвольно, играя.

Дидактическая цель остается скрытой от ребенка, и, чем искуснее составлена дидактическая игра, тем лучше эта цель скрыта. Ребенок просто играет, но по внутреннему значению — это процесс учения, произвольного, неосознаваемого.

Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, т. е. так, что сама игра направляет ре-

¹ Моложавый С. С. Игра и труд в дошкольном возрасте. М., 1929, с. 37.

бенка на овладение знаниями и умениями. Участие взрослого часто даже не требуется.

Таковы характерные черты игрового обучения. Чтобы понять, почему разработка обучения в советской дошкольной педагогике пошла по иному пути, необходимо уяснить, что принципиально отличает обучение, которое проводит педагог, и игровое обучение (самообучение).

Исследования показали и практика подтверждает, что путем самообучения невозможно достигнуть того, чтобы каждый ребенок в группе овладел программными знаниями и умениями. Принцип самообучения, применяемый к общественному воспитанию в детских садах, где речь идет о больших группах детей, создает расслоение между детьми: одни развиваются успешно, а значительное число отстает.

Поэтому принцип самообучения, поднятый до универсального значения в дидактических играх, вызывает критическую оценку. Отсюда становятся понятными и возражения по поводу игрового обучения как единственного принципа в образовательной работе с детьми.

Обучение показывает, насколько важно, чтобы способы овладения знаниями и навыками дал детям взрослый. Это центральное и определяющее звено в обучении. Только при этом условии возникает необходимость поднять всех детей группы на программный уровень развития и избежать необучаемости и слабой обучаемости.

Нельзя полагаться на способности детей: они различны. Мы глубоко убеждены, что в английских школах для пяти-, семилетних многие дети не усваивают чтения, письма и счета (налицо факты необучаемости) именно из-за универсального применения принципа самообучения (автодидактизма) в форме ролевых игр, выполняющих дидактические задачи. У детей гораздо больше возможностей для развития, но они не реализуются из-за тех условий, в которые ставятся дети.

Игровое обучение, конечно, дает детям какие-то знания и умения, развивает такие психические качества, как внимание, память. Однако оно не формирует способность учиться от взрослого. Дети, прошедшие школу игрового обучения, оказываются неприспособленными к обучению, которое основано на произвольности внимания, памяти, на способности к преднамеренным

действиям. Это совсем другие свойства, формируемые иным путем.

Если игровое обучение не может быть признано универсальным в дидактике детского сада, то, рассматривая его как методическую разновидность обучения, как одну из его форм, можно извлечь из него много полезного.

Таким образом, советская дошкольная педагогика, сообразуясь со своими целями воспитания и образования, имела возможность решать вопрос о дидактическом направлении игры, о его соотношении с другими, более эффективными средствами обучения маленьких детей.

Все это относится к игре как образовательному средству, к проблеме форм и методов образовательной работы...

Педагогическая литература значительное внимание уделяет характеристике отдельных видов игр — подвижным, ролевым, строительным — и их воспитательно-образовательным возможностям, содержанию игр, активной методике руководства, постановке задач. Ряд работ связывает игры с большими задачами воспитания — воспитания поведения и отношения.

Нужно серьезно задуматься над тем, как сделать игру надежным воспитательным фактором, устранить в ее использовании элемент случайности.

Игра станет могущественным воспитательным фактором, если в педагогическом процессе она будет использована для организации жизни детей и их деятельности. Это значит, что главнейшие проявления жизни детей дошкольного возраста, а именно их интересы, запросы, общение и т. д. будут организовываться и удовлетворяться играми и в формах игры.

В жизни детей дошкольного возраста есть уже довольно развитое общественное начало. Проявляется оно в том, как дети общаются друг с другом, какие совершают поступки, какие активизируются формы поведения, интересы и т. д. Это общественное начало педагогика игр использует от случая к случаю. Вместе с тем в играх мы имеем дело с обществом детей, а следовательно, с общественным воспитанием. Представить жизнь ребенка в игре как изолированное существование отдельной личности просто невозможно. Следовательно, в игре нельзя ограничиться воспитанием отдельной лично-

сти ребенка вне играющего коллектива. Речь здесь может идти только об общественной жизни детей, о приобретении ими общественных навыков поведения, о придании играм такого характера и направления, такого содержания, чтобы они побуждали детей к положительным факторам поведения и отношения.

Игра как форма организации жизни и деятельности детей в детском саду опирается на это общественное начало и использует его. Именно в этих условиях, т. е. по отношению к организации жизни детей в детском саду и их деятельности, возникнут и настоятельно требуют осуществления широкие воспитательные задачи, связанные с повседневной жизнью детского коллектива, такие, как воспитание норм общественного поведения, привычек жизни в коллективе, формирование индивидуальности и т. д.

Дело в том, что многие из этих задач в педагогике детского сада решались словесно, в виде внушения детям, не опираясь на ход детской жизни. Например, хорошо известен факт, что воспитателям часто приходится иметь дело с конфликтами, которые возникают между детьми в их играх. Явление вполне объяснимое, так как игра для ребенка — полное проявление его личности. Столкновения и противоречия здесь естественны. Неестественно другое — то, что эти явления часто рассматривают как нечто случайное и воспитатели не считают с тем, что в этих фактах отражены существенные черты детской жизни.

Используя игру как форму организации жизни детей, необходимо добиться того, чтобы эта жизнь была интересна, содержательна, легка для детского коллектива и для отдельного ребенка, чтобы в ней были ситуации, побуждающие детей к более высоким формам общественного поведения и чувствам. Воспитание будет при этом осуществляться планомерно и организовано, не в виде внушения детям требований — быть правдивым, делиться с другими и т. д., а в самой организации их игровой деятельности.

События детской жизни сами подскажут педагогу, какие воспитательные задачи решать, в какой последовательности и как эти задачи будут относиться к отдельным детям, к коллективу. Педагог может и должен не только осторожно влиять на эти события, но и пред-

видеть их ход. Попадая в детский сад, ребенок сталкивается прежде всего с другими детьми. Поэтому важно, как он войдет в их среду, какое место займет в коллективе. Воспитатель должен учитывать многие факторы, которые развивают ребенка, — его интересы, личные качества, навыки общественного поведения и т. д. Что организовать, на чем сосредоточить внимание детей? Опыт организации общественной жизни ребят в детских садах подсказывает, что есть центральное звено в жизни детского коллектива. Это центральное звено — вхождение ребенка в коллектив (независимо от того, какого возраста ребенок). Начинается все с самых простых, но вместе с тем и сложных вещей — приучить ребенка не мешать детям и чтобы ему не мешали. Это требует взаимопонимания, которое формируется не словесным воздействием, а практикой игры. Если этого не будет, то за успех дела ручаться трудно — тогда игры ребенка с детьми причинят ему много огорчений...

Чтобы в организации общественной жизни детей подняться до уровня играющего детского коллектива, нужно, чтобы взаимопонимание, взаимопомощь стали привычкой. На такой основе могут развиваться и более сложные отношения и нормы (привязанность, дружба). Это требует не только времени для развития игр, но и внимательной организации этих процессов в играх.

Чтобы игры стали подлинным организатором жизни детей, их активной деятельности, интересов и потребностей, необходимо, чтобы в практике воспитания было богатство и разнообразие игр. Этим создается разнообразие детских интересов, поднимется уровень запросов, всесторонне развивающих детей. Лишь при этих условиях формируются индивидуальные склонности, способности и интересы.

Нужно иметь в виду, что ценность той или иной игры заключается не только в том, как она развивает движения, формирует воображение, представления об окружающем, но и в том, какие формы общественного поведения создает, какие качества нравственного порядка активизирует. В свое время А. М. Горький думал о таких игрушках для детей, которые активно развивали бы в них коллективистов с ранних лет жизни.

Значит, дело не в том, к какому виду принадлежит та или иная игра, а в том, какова ее роль в организа-

ции жизни детей, что она в них воспитает, соответствует ли это требованиям нашего времени. Какие бы задачи ни преследовали те или иные игры — задачи развития движений, умственного воспитания и др., — они непременно должны выполнять свою роль в организации жизни детей.

Игры с правилами (подвижные и дидактические) также формируют у детей навыки общественного поведения — общие действия и цели, качества личности — смелость, правдивость и т. д.

В играх, которые придумывают сами дети, — ролевых, строительных, музыкальных, подвижных и других — тоже есть эти общественные качества.

Нужно изыскивать пути, которые в форме разнообразных заданий, предлагаемых детям, активизировали бы интересующие нас качества и свойства, формировали то, в чем мы заинтересованы, конечно, опираясь на то, что задумали дети. Так может быть активизирована задача формирования взаимопомощи в строительных играх. Строительный материал настолько подвижен, что его можно подчинить самым разнообразным заданиям. Надо, чтобы постройка возводилась детьми на основе принципа взаимопомощи, и это бы воспитывало детей в определенном духе. Воспитатели используют эти возможности, но не ставят такой задачи для планомерного осуществления, следовательно, и не предваряют направление действий детей, а делают замечания по ходу игры, по поводу возникшего конфликта и т. д. Подвижные игры без правил (бег, прятки и т. д.) тоже включают много возможностей. Ролевые игры также могут быть широко использованы в этом направлении.

Таким образом, развитие педагогики игры связано с тем, чтобы поставить игры на службу задачам нравственного воспитания...

*«Дошкольное воспитание», 1963,
№ 1.*



ТВОРЧЕСКИЕ ИГРЫ И РУКОВОДСТВО ИМИ

Процесс творческой игры у младших дошкольников.
Творческие игры — это такие игры, в которых проявляются образы, содержащие в себе условное преобразование окружающего.

Первоначальный образ в игре несложен. Создается он обозначением роли: «я — бабушка», «я — летчик». По содержанию в роли отражены наиболее типичные для воспитания маленьких детей моменты, и прежде всего звукоподражание, воспроизведение элементов действия, несложные взаимоотношения действующих лиц, например «бабушка пьет чай», «летчик летит на самолете» и т. д.

В конструктивно-строительной игре создаются предметы «нового» назначения. Несколько стульев дают возможность изобразить дом, палатку, поезд, танк и т. д., это зависит от опыта ребенка, от развития его воображения.

Действующие лица в игре появляются путем ролевого превращения в данный образ самого ребенка, игрушки или окружающих детей и взрослых. «Я буду мама, а ты моя дочка», — говорит девочка, определяя свою роль и роль подруги. «Это у нас шофер», — решает ребенок, усаживая куклу в автомобиль.

При помощи материала и определенных действий с ним, при помощи речи ребенок создает игру, открывает те или иные стороны действительности, которые он знает, изменяет, перерабатывает.

Деятельность ребенка в творческой игре направлена, с одной стороны, на создание обстановки, соответствующей замыслу (изменение обычных условий), и, с другой — на превращение себя и окружающих в различные персонажи (по смыслу игры).

В играх намечается сюжет, т. е. развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях. Сюжеты игр существуют уже у детей 3—4 лет. Но сами по себе сюжеты еще не раскрыты, в них нет развитых отношений.

Деятельность в игре младшего дошкольника еще плохо связывается с ролями в игре других детей. Замысел ребенка захватывает главным образом его самого. Отсюда часто наблюдается индивидуальный характер игры каждого ребенка.

Девочка (4 лет) сидит на стуле с куклой в руках. Обращается к сидящему на соседнем стуле мальчику: «Поедем в город». Мальчик утвердительно кивает головой и продолжает сидеть, не меняя позы. Спустя несколько минут девочка говорит: «Ну, приехали», — встает и отходит. Такой характер ролей делает связи между играющими крайне неустойчивыми, кратковременными. Примерно такую же картину представляют строительно-конструктивные игры.

У детей 3—4 лет мотивы выбора игры нужно отнести за счет впечатлений, вытекающих из их непосредственного опыта. Значительную роль в игре занимает подражательность. Но во всякой подражательности имеются элементы самостоятельности.

Развитие творческих игр у детей 3—4 лет теснейшим образом связано с участием в них воспитателя. Поводов к возникновению творческих игр много в детской жизни.

К воспитателю подходит девочка и говорит: «У мишки оторвалась лапа — он больной». «Сейчас мы будем твоего мишку лечить — неси его в больницу. Я — доктор», — говорит воспитатель, садится за стол, берет иголку, нитки и начинает лечить мишку, т. е. пришивать ему лапу. Игрой заинтересовывается несколько детей. У ожидающих появляются больные дети. Все поврежденные игрушки отысканы и принесены. Каждый терпеливо ждет очереди показать ребенка, рассказывает, что у него болит. Игра получилась оживленной.

Некоторые темы игр придумывает воспитатель, привлекая к этому и детей. В зависимости от развития детей, от их интересов могут быть придуманы и ситуа-

ции. Сами дети принимают участие в придумывании сюжета игр.

Роль детского коллектива в играх. Игра развивается и разворачивается в процессе общения детей друг с другом. Уже младшие дети (3—4 лет) отдают предпочтение совместным играм. Бесспорно, не лишена интереса и воспитательной ценности игра одного ребенка. В ней также проявляется во всей непосредственности личность малыша — его чувства, мысли, желания. Но большую ценность представляют собою коллективные игры. В игре с другими детьми у ребенка возникают новые отношения, порождающие новые запросы, более многообразные взаимовлияния. Игра сообща — это не сумма игр трех-четырех детей, а новое образование, сложившееся как результат взаимоотношения детей друг с другом, где они высказывают свои суждения, желания.

Мотивы действий в творческой игре определяются желаниями детей, умением их понять друг друга. Однако малыши часто не умеют осведомить играющих о своем желании, это мешает им понять друг друга. Выбор ребенком того или иного материала для игры или игрушки определяется личным желанием без учета интересов соседа. Так, ребенок некоторое время возит по комнате пустую коляску. Видя проходящего мимо другого ребенка с куклой на руках, он отбирает у него эту куклу, сажает ее в свою коляску, спокойно продолжает игру. Наблюдательный воспитатель замечает это и умело использует этот конфликт между детьми для организации совместной игры: «Леночка, как удобно твоей кукле. Помоги Вите везти коляску».

Несогласованность действий играющих детей характерна для начального периода развития игр. Обычно она является причиной многочисленных противоречий между детьми, отсутствия прочных связей между играющими, что дает в результате короткие, отрывочные сюжеты игр, частые смены замыслов, значительную перегруппировку играющих детей. Такой характер поведения детей естественен, так как дети только начинают овладевать рядом правил, возникающих в процессе коллективной игры. Игра этим и ценна, что представляет собой первый опыт общения детей друг с другом и развивает в них общественные формы поведения.

Руководство играми должно быть направлено на создание условий, помогающих детям общаться друг с другом. Воспитатель должен по мере необходимости подсказать замыслы игры, поддержать и помочь развить возникшую у ребенка мысль. Маленькие дети в коллективе могут играть совместно лишь при условии сохранения организующей и направляющей роли взрослого.

Роль игрового материала и игрушек. Как показывает изучение игр, использование детьми материала (игрушек и т. п.) с возрастом значительно видоизменяется. Дети раннего возраста и 3—4 лет большую часть времени в ходе игры тратят на материал и различные операции с ним. Так, в игре двухлетних это занимает до 90% времени. Материал для них — исходный пункт игры.

У старших детей игровой материал является вспомогательным в игре, он сознательно ими привлекается или даже сознательно создается соответственно замыслу игры.

Данные об использовании детьми в играх материала показывают более или менее типичные способы использования в игре той или иной вещи, игрушки.

Исследование показало следующее:

Строительный материал используется на целевые постройки — дом, пароход, самолет. Он же имеет вспомогательное назначение, например, применяется в качестве груза, телефона и т. д.

Дидактические игрушки — пирамидки, чашки, яйца — имеют бытовое назначение, дети делают телефон из двух половинок яйца, тарелки, чашки — из колечек.

Мягкие игрушки — мишка, петух, заяц — используются широко и многообразно: мишка — «сыночек», участник поездок, заяц — спит, болен.

Двигатели — автомобиль, тележка — обычно используются по прямому назначению.

Стулья обыкновенные и детские превращаются в мост, паровоз, автомобиль и т. д.

Самое широкое использование получает маленький коврик, он употребляется как крыша дома, как одеяло, скатерть, для завертывания кукол и т. д.

Как видно, дети широко и своеобразно используют каждый материал.

Назначение материала в игре видоизменяется: он становится не только средством для выполнения различных операций, но и опорой для сюжетных игр. Основу подбора материала составляет требование соответствия материала потребностям детей в элементарно-сюжетной и строительно-конструктивной деятельности.

Разумный подбор материала и игрушек в значительной мере определяет и правильное использование их. Не связывая детей указаниями, как играть с данной игрушкой, воспитатель должен, однако, показать, посоветовать детям наиболее интересный способ ее использования: дать совет покатать куклу, вместо того чтобы сидеть и держать ее на руках. Необходимо вести детей к пониманию целевого использования материала. Так, бессмысленное перетаскивание мишки из угла в угол может быть заменено смысловым содержанием игры («мишка идет в гости» и т. п.)¹.

Игры детей среднего возраста. С развитием ребенка в игре начинает выделяться смысловое и руководящее значение правил.

Правила в играх детей 3—4 лет представляют некоторую сумму разрозненных действий, у старших детей правила начинают обобщаться и теснее связываться с содержанием роли. На этой основе возникают совместные игры с распределением деятельности между детьми, причем каждый играющий придерживается правил своей роли. Вместо личных побуждений у детей 3—4 лет в правилах игры теперь выступают общественные побуждения: если поезд не остановился, то нельзя выходить, нельзя ехать без билета. Игры под влиянием правил становятся более устойчивыми, дети в большей степени начинают устанавливать взаимоотношения друг с другом, наблюдать друг за другом. «Пускай ваши куклы поедут на нашем автомобиле», — предлагает одна группа детей другой. Объединяющим поводом служит замысел игры, а также игрушки, материал. Роли заключают в себе разнообразную деятельность. В игре есть разделение обязанностей, которых в большей степени придерживаются дети. Действия в игре должны приближаться к смыслу ролей. Здесь нет еще сговора, плана, целеустремленности, что

¹ Следует критически отнестись к широко распространенному в практике способу планирования материала самой игры на тот или иной сюжет. Так, детям даются для игры в «больницу» склянки с ватой, марлей, халат, палочка — термометр и т. д. (в одном случае в футляре лежал даже настоящий термометр). Так же детально подготавливается игра в «почту» и т. п. Недостаток такого методического приема «развития» игры заключается в том, что при такой конкретизации всей обстановки ребенку остается лишь копировать действительность.

заметно в играх старших, но здесь значительно меньше тех отвлечений и того разобщения детей, которые наблюдались в играх малышей.

Играют Мая, Женя, Люся и Валя, — им пятый год.

М а я. Давайте играть в дочки-матери.

Л ю с я. В детский сад.

В а л я. Кукол чаем поить, обедать. Я вам дам посуду, и чай, и картошки.

Мая и Женя смотрят на Валу, берут за лапы мишку, скачут с ним. Начинает прыгать и Люся.

В о с п и т а т е л ь (*напоминает о теме*). Вы же хотели играть — кукол чаем поить.

Д е т и. Мы играем (*сажаются на ковер около Вали, который достал посуду*).

Валя руководит игрой: накрывает куклам на стол, сажает кукол за стол, режет ножом кубик. Девочки кормят кукол.

Ж е н я (*вбегает в комнату, быстро осматривается, подбегает к игрушкам*). Я с вами буду играть. Садитесь все за стол, будем чай пить. Берите кукол и мишку на руки. (*Все берут кукол. Раздают вилки*). Это старшая группа, у них и вилки и ножи.

Дети кормят кукол. Женя подает чашки, а Вале предлагает пойти мыть посуду. На окне устроена кухня. Валя моет посуду. План игры предлагает Женя.

Ж е н я. А теперь идите гулять.

Девочки говорят, что им нельзя пойти, у них горло болит.

Ж е н я. А мы так, по-нарошному, так не простудишься. (*Убирает посуду в шкаф*.)

Женя начинает стрелять «паф-паф», но быстро прерывает стрельбу и помогает Вале. Девочки гуляют по комнате с куклами и мишкой (общий отход от темы игры).

Ж е н я. Уже пора. Идите, идите спать. (*Все вместе укладывают кукол в постель*.)

По ходу игры заметно, что, как только дети теряют смысловое значение игры, она обращается в игру двигательную (бегать, прыгать). Перерывы сюжета игры еще значительны. Игра как бы распадается на отдельные части, которые соединяются детьми или воспитателем.

В игре нет ролей с обозначением, но есть ролевое действие, оно и увлекает детей: кормить, одевать, мыть, укладывать спать. Смысл действий по настоянию Жени все время должен быть близок к сюжету игры. Дети отказываются выполнять предложение (идти на прогулку), им кажется, что это «по-настоящему».

Сам Женя действовал немного. Он придумывал игры. Такое явление довольно часто встречается в играх. Одни дети иногда ограничиваются предложениями, другие же одновременно с высказываемой мыслью сами начинают действовать.

В тех случаях, где в игре есть роли, дети значительно требовательнее к их исполнению.

Кассир подошел к прилавку, за которым стоит продавец. «Ты зачем пришел? Иди в кассу», — говорит ребенок, играющий роль продавца. «Вот так кассир, мы торопимся на работу, а он и в кассе не сидит», — замечает девочка-покупательница.

Исполнение ребенком ролей порождает более глубокое осмысливание их и требует уточнения опыта, знаний. В таких играх в полной мере выступает работа детского мышления и воображения. Ребенок непосредственно передает в играх свои наблюдения, переживания и по своему желанию берет на себя ту или иную роль. Один хочет быть милиционером, другой — мамой. Появляются устойчивые интересы в играх, любимые игры.

Борьба желаний и мотивов идет не в плане выбора материала, как это было у младших, а в направлении выбора роли, темы. Руководство игрою должно быть сосредоточено на этих моментах.

В руководстве выбором темы игры главное значение имеет не запрещение той или иной игры (хотя в отдельных случаях, особенно в старшем возрасте, это применимо), а переключение самой игры в желательную форму.

Игры старших дошкольников. К 6—7 годам сюжеты игр приобретают наибольшую полноту, яркость, выразительность. Дети играют по несколько дней, продолжая совершенствовать замысел. Игра идет в направлении овладения изобразительными средствами и содержанием темы.

Наряду с работой воображения заметно выступает роль мышления в целом, что сказывается в создании некоторого плана игры, возрастающей способности обобщать результаты деятельности в игре.

Детям старшей группы была показана игрушка электровоз. Во время рассматривания им задали вопрос: «Если мы купим такую же игрушку в детский сад, как вы будете ею играть?»

Ответы детей: — Включим (ток) и будем смотреть.

— Груз нагружать начнем.

— Товары привезем на машине, поезд остановится — будем грузить.

— Построим сначала станцию, потом семафор.

— Электровоз пойдет в город.

Инициатива выбора игры, как правило, должна принадлежать детям. Но нельзя полагаться на разумный выбор игры самими детьми. Придуманная ими игра может противоречить задачам воспитания, не соответствовать требованиям с точки зрения продолжительности и быть слишком длительной. Характер действия в игре может быть не всегда безопасным.

В старшем и среднем возрасте, с развитием опыта, наблюдательности детей, мотивы выбора игры включают в себя отношения ребенка к тому или иному событию (явлению). Большое влияние оказывает сложившаяся общественная оценка того или иного явления, эмоционально воспринятая ребенком. Он хочет быть летчиком, командиром, потому что эти люди являются гордостью нашей страны, любимы народом. Как правило, выдающиеся общественные события захватывают и детей.

В развитии детской игры большое значение имеет установление правильных ролевых взаимоотношений действующих в игре лиц. В этом детям нужно помогать, в особенности если между ними возникает конфликт.

Боря и Женя (6 лет) оба хотят быть кассирами.

Женя пытается отвлечь Борю от этой роли, желая выполнить ее сам, он уговаривает Борю, но мальчик отказывается.

Воспитатель, видя, что уговоры Жени не действуют, поступает так. Он говорит, что могут работать два кассира — один давать чеки, а второй — получать деньги, а потом они поменяются ролями. Оба мальчика удовлетворены этим предложением.

Как видно из примеров, воспитатель придумывает такую ситуацию, которая убедительна для детей в том смысле, что так «бывает» в жизни, и вместе с этим игра сохраняется.

К особенностям игр детей более старшего возраста надо отнести их способность более свободно оперировать временем, смещать некоторые части игры для ускорения в ней событий: «Ну, вот, будто бы мы и погуляли уже», — говорят дети, пропуская какую-то часть игры.

В руководстве играми детей этого возраста роль педагога довольно сложна. Он должен так руководить детьми, чтобы, не нарушая игровой ситуации, содействовать правильному пониманию окружающего, правильному отношению к людям. Находчивость воспитателя во время руководства игрой имеет решающее значение.

Важно обогащение самого содержания игры новыми интересными жизненными подробностями. Богатые жизненные впечатления детей должны найти место в игре и тем самым стать более устойчивыми, эмоционально пережитыми.

Руководящая роль педагога в процессе игры должна быть направлена на то, чтобы развить воображение ребенка, «научить» его воображать и предвидеть. Это значит, что нужно пробуждать замыслы детей, а не предписывать его им, вести детей к обдумыванию, отыскыванию способов разрешения замысла, к сравнению, сопоставлению и выводам, а не выдумывать все это за детей. В результате совета, напоминания, иногда показа и подсказа игра должна все больше совершенствоваться в содержании и увлекать детей, развивать их.

Известно, что в играх детей ярко отражаются их общее развитие и культура. Яркость и красочность содержания, богатство замысла, развитость этого замысла показывают богатство личности играющих детей.

Роль игрушки в развитии игры старших дошкольников. В старшем дошкольном возрасте значительно изменяется отношение ребенка к игрушке. Меняется также роль игрушки в играх. Ребенок уже меньше нуждается в готовом образе, представляемом игрушкой. Он способен сам создать тот или иной образ. Он предпочитает сам исполнять роль в игре. Игрушка нужна как материал для выполнения замысла. Дети предпочитают игрушечную мелочь крупным игрушкам (мелкие фигурки, изображающие людей, наборы поездов и др.). Возрастает требование к комплексности игрушки.

У детей возникает также интерес к поделкам, конструкциям. Сама по себе конструктивная деятельность зарождается в игре, является одной из форм игры. Включение конструктивной деятельности в творческую игру значительно обогащает действенный характер самой игры и реализацию замысла.

В конструктивных замыслах ребенка, несомненно, нужна помощь воспитателя советом, примером выполнить задуманное, но отнюдь не подменять замыслы ребенка готовым решением и не мешать ему «конструировать» игрушки.

Часто воспитатели допускают существенные ошибки в руководстве играми. Вот несколько примеров.

«Тут у меня будет река, а тут мост, — рассуждает мальчик 6 лет. — Мост готов. А как же быть с рекой? Реки нет. Как быть?» Воспитатель наблюдает за ребенком и поспешно вмешивается: «Подойди, Сережа, я дам тебе голубую бумагу, вот у тебя и речка будет».

В следующий раз ребенок, не раздумывая, как поступить, прямо обращается к воспитателю: «Мне нужно сделать крыло к аэроплану». «Сейчас найдем что-либо подходящее», — отзывается педагог. Ошибка воспитателя в том, что он своими действиями подменяет инициативу ребенка, не дает ему самому мыслить, воображать.

Окончание творческой игры. Окончание игры воспитатель может определить по ее темпу, настроению детей, которое может оказаться или слишком бурным, или слишком вялым. Дети играют в конницу Буденного. Они уже набегались, напрыгались, некоторые устали от бега; еще несколько минут — и игра выйдет за рамки нормального настроения детей. Воспитатель вносит предложение красноармейцам отдохнуть и дать отдых лошадям, как это делают в армии. Всадники спешиваются, проводят коней, чистят их, размещают на отдых, сами отдыхают. В другой раз затянувшаяся игра в «моряков» прерывается песней, дети подхватывают ее, и игра заканчивается.

Конец игры, как и сказки, должен быть эмоциональным. Игра — это тоже эмоциональная сказка. Радость составляет не только основу игры, но и ее окончание.

Но было бы глубоко ошибочным не воспитывать у детей способность дифференцировать игру от необходимых обязанностей. Если для малышей имеет воспитательное значение переключение в игровой форме от игры к обеду¹, прогулке и т. д., то у старших детей эти переходы малоубедительны и выглядят наивно. Нельзя считать правильным, чтобы ребенок забыл о том, что сейчас время обеда.

Чувство меры должно воспитываться у старших детей и в отношении игр. Время игры должно быть согласовано с общим режимом. Игра может быть перенесена на другое время, как этого хотят дети, но, продолжая игру, переносить ее на бытовые моменты жизни детского сада неправомерно.

Разновидности творческих игр старших дошкольников. При правильном руководстве творческие игры детей старшего дошкольного возраста становятся богатыми и развитыми по содержанию. Тематика игр приобре-

¹ Например, для того чтобы дети вовремя сели за стол обедать или заниматься, воспитатель разрешает «подъехать на паровозе».

тает большое разнообразие за счет обогащения представлений ребенка.

Творческие игры приобретают разнообразный характер и по своему настроению. Отдельные элементы игр приобретают доминирующий характер, образуя разновидности творческой игры. Постепенно выделяется самостоятельный тип строительно-конструктивной игры (с игрушками), ролевой игры с драматизацией, игры-драматизации по готовому тексту.

Организация игр. Творческие игры требуют сосредоточенности и поэтому должны проходить в моменты, наиболее отвечающие настроению детей. В детских садах лучшим временем является час сбора детей, часы прогулки и время после сна. В отличие от игр дидактических и подвижных, легко укладываемых в 15—20 минут, творческие игры, как правило, требуют более длительного времени. Как показывают наблюдения, общая длительность игры занимает 20—40 минут времени, причем у 3—4-летних в этот промежуток времени происходит несколько отрывочных игр, более старшие дети успевают развернуть 1—2 связных сюжета. Один и тот же сюжет игры может распространяться и на более длительное время, так как дети любят возвращаться к старым излюбленным темам.

Место для игры должно быть таким, чтобы дети могли построить необходимые сооружения. Прекрасным местом для таких игр будет площадка, лужайка. Группе играющих детей иногда нужна целая комната, но часто дети любят укромные уголки. Использование более ограниченного пространства вызвано, по-видимому, усилением иллюзии некоторых игр. Поэтому в детских садах строятся домики, специальные легкие перегородки, комбинируя которые ребенок получает наиболее удовлетворяющую его площадь, постройку. Но все же не нужно этим злоупотреблять. Следует проводить игры и на полу.

Дошкольная педагогика. Под ред. Ш. И. Ганелина. М., 1946, с. 108—122.



РУКОВОДСТВО ТВОРЧЕСКИМИ ИГРАМИ ДЕТЕЙ

...Творческие игры, развиваемые самими детьми, имеют особое значение для воспитания. В них наиболее полно формируется личность ребенка. Творческая игра влияет на ребенка всесторонне; она является первой ступенью в самостоятельном общении ребенка с другими детьми. В игре ребенок входит в детский коллектив, который начинает определенным образом влиять на его развитие. Этот коллектив в своих творческих играх живет по законам дружбы, внимания друг к другу, отсутствия национальной розни, по нашим советским законам, которые закрепляются в сознании детей с ранних лет.

В творческой игре ребенок не просто изображает виденное им, запечатлевая какое-либо событие, те или иные отношения. В этих играх происходит более глубокий, сложный процесс преобразования и усвоения того, что взято из жизни. Если бы творческая игра была только средством накопления ребенком какого-то количества впечатлений об окружающем и затем простого их воспроизведения, то она не могла бы оказывать на развитие ребенка столь глубокого воспитывающего влияния, как это происходит в действительности. Игра также не является простой суммой накопления детьми знаний о явлениях и событиях окружающего, в противном случае она влияла бы только на развитие ума. В творческой игре, т. е. игре, придуманной самими детьми, устанавливается определенное отношение их к

окружающему, так как в ней происходит действие, реальное для ребенка, которое в процессе игры означает для него так же много, как если бы речь шла о самом событии.

Благодаря исключительному влиянию творческой игры на развитие личности ребенка она является важным средством воспитания с первых лет жизни на протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста. Понятно, какое большое значение приобретает руководство творческими играми. Некоторые воспитатели, имеющие большой опыт работы с детьми, легко справляются с этим. Менее опытные педагоги ограничиваются созданием обстановки, условий для игры, подбором игрушек, материалов и на этом считают свои обязанности законченными. Другие делают попытки руководить играми, но, опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм, действуют нерешительно, с оглядкой. Если вовремя их не поддержать, они отказываются от этих попыток и ограничиваются наблюдением за играми детей. Поэтому необходимо помочь воспитателям в руководстве творческой игрой.

Достаточно ли у нас теоретических и практических данных для руководства играми? Совершенно очевидно, что в этой области требуется высокое искусство воспитателя. Необходимы также и определенные знания, помогающие понять пути развития игры и тем самым определить характер руководства.

Детская творческая игра существенно отличается от игр подвижных и дидактических. Подвижные и дидактические игры предлагаются ребенку взрослым, в то время как творческая игра является продуктом своеобразного творчества самого ребенка, его изобретением. Вот почему отличается и содержание этих типов игр. Если содержание подвижных и дидактических игр представляет накопленный человечеством опыт, который и передается детям в сюжетах этих игр, в их правилах, то в изобретаемой самим ребенком сюжетной игре он сам как бы «завоевывает» этот опыт. В такой игре сюжет развивается самими детьми, от них исходят правила игры, которые связываются с исполнением ролей, нужных по замыслу игры.

Большинство дидактических и подвижных игр построено на определенных правилах, овладевая которы-

ми ребенок учится играть и таким образом развивается, воспитывается.

Творческие игры детей также построены на правилах, но в отличие от дидактических и подвижных игр, где правила даются в готовом виде, в творческих играх правила заимствуются детьми из той общественной среды, в которой они живут. Правилами общественной жизни дети первоначально овладевают именно в изображаемых ими играх, разумеется, по-своему преломляя их. В этих играх ребенок живет интересами современности.

Игры, придуманные детьми, построены на замысле. Замысел — не плод отвлеченной мечтательности ребенка, он является результатом наблюдения окружающего. Характерно, что, осуществляя замысел, ребенок действует по определенным правилам. Чем старше дети, тем шире их опыт, круг знаний, тем больше вырисовывается значение правил в игре. Так как творческие игры создаются на основе наблюдения окружающего, но они тесно связывают каждого ребенка с тем обществом, в котором он живет. Поэтому в играх ребенок усваивает нормы нравственности этого общества незаметно, без особых пояснений. На любой детской игре сказывается влияние нашего социалистического строя, советского отношения к окружающему, которое воспитывается у детей. Два мальчика играют в «паровоз». Один из них хочет быть машинистом и упорно настаивает на том, что он один только и должен водить паровоз. Воспитатель, видя интерес второго мальчика к роли машиниста и полагая, что первый эгоистически отстаивает первенство на роль, предлагает ввести «смену» машинистов, так как одному работать трудно. Предложение встречается отказом. Оказывается, мальчик представляет себя в роли не просто машиниста поезда, а машиниста-ударника: «Он один водит паровоз, сам ставит его на отдых и тогда отдыхает». Здесь замысел игры опирается на определенные правила, которые ребенок мотивирует тем, что так бывает в жизни.

В играх детей, живущих в колхозах, также найдется множество примеров отражений действительности. В одном из колхозных детских садов дети любовно ухаживают за игрушечными лошадками. Для них лошадь не просто интересная игрушка, она отображает сущест-

венный элемент жизни колхоза. Такое отношение передается детям от родителей-колхозников и воспитывается педагогом. «Что же ты лошадку бросил на дороге, разве ты видел когда-нибудь, чтобы дядя Петя так оставлял наших колхозных лошадей?» — замечает воспитатель ребенку. И дети в изобретаемых ими играх следуют тем правилам, которые они повседневно видят в окружающем, которые им внушают.

У нас особый общественный строй, особые, отличные от буржуазного общества общественные отношения, и дети переносят это в игры.

Нетрудно представить, насколько необходимо и важно руководить играми, придуманными детьми, особенно если речь идет о большом коллективе ребят детского сада, где игры повторяются и приобретают подчас силу традиции. Для того чтобы правильно руководить этими играми, нужно знать основные линии их развития.

В творческой игре и сюжет, и правила, и роли изобретаются самими детьми, а следовательно, ими же определяются и взаимоотношения друг с другом. Если в подвижной игре «Кошки-мышки» взаимоотношения детей уже определены правилами, роли распределяются заранее, и это решает слаженность игры, то в творческой игре взаимоотношения устанавливаются самими играющими.

Рассмотрим развитие творческой игры детей от трех до семи лет и попытаемся определить направление руководства.

Что представляет собою творческие игры в младшей группе детского сада в начале года? В играх трехлетних детей уже проявляется замысел, определенная сюжетность. Объединяются в игре обычно не более двух-трех детей. Но и в младшем возрасте встречаются очень активные дети, способные объединить для игры большой коллектив. Характерна частая смена замысла игр. Обращает на себя внимание нелогичность, которую проявляют дети, переходя от одного замысла к другому, от одной роли к другой.

В младшем возрасте, когда воображение ребенка оказывается еще слабым, для того чтобы самостоятельно развивать замысел, игрушки и разные материалы являются организующим началом игр, они вносят содержание в игру ребенка. Е. А. Аркин в одном из своих

исследований показал, что даже игры детей с «двигательными» игрушками (катание коляски и т. п.) основаны на определенном замысле, а не представляют собою простого механического действия.

Основная задача руководства играми на этом этапе состоит в том, чтобы содействовать устойчивости замысла игры, развитию его в определенный сюжет. Ведущая линия руководства состоит в том, чтобы осторожно и постепенно сосредотачивать внимание и интересы детей на том или ином замысле, помогать им развить его в определенный сюжет, неорганизованные действия детей с игрушками или материалами перевести в действия смысловые. Ребенок изо дня в день катает пустую коляску. Стоит предложить ребенку посадить в нее куклу, как игра изменяется, приобретая определенную целенаправленность, замысел. Группка детей, начав играть в «поезд», не сумела своими силами развить этот замысел: посидев несколько минут рядом на стульях, дети разошлись. Поддержав замысел такой игры своим участием в ней, воспитатель закрепит интерес детей. В другом случае воспитатель сам затеет игру и проведет ее с детьми, вовлекая в нее лишь небольшую группу детей для того, чтобы игра была им понятнее и ближе. Внимание воспитателя должно быть распределенным и направленным на различные группки играющих детей, состав которых непрерывно изменяется.

В играх детей младшей группы можно увидеть появление роли и ролевого действия в самых общих чертах. Ролевые действия — «машинист ведет паровоз», «мамы ухаживают за дочками», «дочки капризничают» и т. д. — отрывочны. Детей увлекает действие само по себе — грузить, пересыпать, перекладывать. Однако действия эти в большинстве случаев ребенок связывает с их ролевым значением — возит груз шофер, варит пищу мама или повар.

В руководстве развитием замысла игры нам представляется важным не предлагать детям готовых ролей («ты будешь шофером»), а подготавливать их возникновение обогащением ролевых действий. Начали дети играть в «поезд» — надо поддержать замысел и помочь развить разнообразные действия: поезд идет, останавливается, гудит, входят и выходят пассажиры. На этом

фоне для детей постепенно вырисовывается, *кто и что* делает, т. е. происходит расчленение действий и их ролевая принадлежность. Так как роль в игре маленьких детей выражена слабо, то слабо выражены и правила игры, тесно связанные со смыслом роли. Поэтому так легко нарушаются взаимоотношения детей в играх — ведь каждый играющий не умеет еще руководствоваться в своих действиях правилами, принятыми для всех, и этих общих правил не умеет установить. Следовательно, и в этом отношении важна роль взрослого, его умение предусмотреть конфликты детей, своевременно вводя такие общие правила, которые способны понять дети младшей группы. Например, все едущие в поезде или на пароходе не должны выходить во время движения. Конечно, всех случаев возможных конфликтов детей предупредить невозможно, да к тому же они в известной мере воспитывают волю, характер ребенка, и нужно давать детям возможность и самим находить выход из трудного положения, широко практиковать самостоятельность действий. Там, где осуществляется правильное руководство играми, они протекают спокойно, слаженно, с большой пользой для общего развития детей.

Ввиду того что игрушки имеют большое значение для развития детской игры, следует обратить внимание на их подбор. Какой принцип должен быть положен в основу этого подбора, можно установить, изучая использование детьми игрушек в играх. Для маленьких детей характерно использование игрушки не только по ее прямому назначению. Поэтому лучше давать игрушки, которые пригодны для разнообразного использования, например, мишки, куклы — «девочки» и «мальчики». Строительный материал часто используется не по прямому назначению, брусок, например, становится «телефонной трубкой». Не пресекая таких попыток детей, следует направить их на строительные игры.

Неправильно вводить в творческие игры дидактические игрушки в расчете на их обучающую роль (взамен использования их в дидактических играх). Опыт показывает, что эти игрушки в творческой игре утрачивают свои качества. Что делают с ними дети? Бочонок, яйцо, окрашенное в красный или синий цвет, делятся на две половинки и превращаются в чайные чашки или в радионаушники.

На этом этапе детям нужны не столько наборы игрушек (чайная и столовая посуда, мебель и т. д.), сколько большое количество таких игрушек, которым бы они могли придавать разнообразный смысл, использовать их в действии (мишки, куклы, коляски, вагоны). Большое место должен занять неоформленный материал; так, в играх дети используют коврики из материи, делая из них крышу дома, одеяльце; собачью конуру.

Принимая во внимание особенности развития игры в младшем дошкольном возрасте, нужно давать детям такое количество игрушек, которое могло бы удовлетворить индивидуальные запросы, так как на коллективное использование игрушек детьми этого возраста серьезно рассчитывать нельзя, хотя к этому их надо постепенно вести.

Что представляют собой творческие игры детей среднего дошкольного возраста?

Резко бросается в глаза более коллективный характер игр. Больше детей объединяются в играх по одному замыслу, эти группировки более длительны и устойчивы. Встречаются длительные игры на одну тему, продолжающиеся несколько дней. Если в младшем возрасте детей интересует ролевое действие — возить, носить, варить и они изображают эти действия, то в среднем возрасте роль уже приближается к изображению определенного лица. Теперь ребенок выбирает себе роль и применительно к ней исполняет ролевые действия. Таким образом, роль, т. е. изображение того или иного действующего лица в типичных для него проявлениях, постепенно приобретает решающее значение.

Этот шаг характеризует противоречивый момент в развитии ребенка: твердо осознавая самого себя и не теряя этого осознания, ребенок в то же время становится в положение какого-либо другого лица, обычно взрослого. Но при всей глубине ролевого переживания ребенок в каждое мгновение не теряет чувства реальности, истинности происходящего с ним. Даже больше: как только подметит, что его роль (как это иногда случается в играх) начинает грозить неудобством для него лично, он отходит от роли, или совсем отказывается от игры («так не играют»), или стремится изменить свое ролевое положение как действующего лица в наиболее

благоприятную для себя сторону. Так, если в три-четыре года ребенок легко может согласиться на выполнение любой роли, то теперь уже он выборочно подойдет к этому. Замечается предпочтение детьми одной роли другой, например в играх в «дочки-матери» и в других играх.

Правила, на которых основывается роль, становятся все более обязательными для детей в силу законов коллективной игры; взаимоотношения детей в игре складываются на основе роли и правил игры. Именно потому и развивается замысел игры, что дети начинают совместно действовать.

Если в младшей группе центральной задачей руководства играми было направление неоформленных действий детей, придание игре определенного замысла, то в средней группе руководство игрою обращается на роль и проводится через нее. Насколько роль и правила, связанные с нею, становятся значимыми для детей в играх, настолько они определяют взаимоотношения детей, показывают факты, знакомые всем воспитателям.

Дети начинают претендовать на исполнение любимых ролей, часто эти роли оспариваются ими друг у друга; выделяются главные роли, чем-либо особо привлекающие детей. Так, один мальчик всегда искал себе роль шофера, в любой игре он охотно участвовал, если она позволяла ему изображать шофера. Другой ребенок признавал только главные роли и всегда ставил себя в игре в положение главного. Две девочки приспособлялись играть в «дочки-матери» в любой игре. Играют в «пароход». Дети грузят, управляют движением парохода, останавливают его у пристани и бурно переживают все происходящее, а обе девочки здесь же, на пароходе продолжают свою незамысловатую игру в «дочки-матери».

Детями средней группы роли исполняются с более строгим соблюдением правил. Обязанности, которые берет на себя ребенок соответственно своей роли, становятся шире в связи с его растущим опытом и знаниями. Это изменяет характер взаимоотношений детей друг с другом в играх, а также самое направление руководства. Если в младшей группе взаимоотношения детей в значительной мере определялись теми действиями, которые они выполняли, вследствие чего возникали спо-

ры, столкновения и нужно было руководить детьми в этой области, то при наличии роли взаимоотношения детей концентрируются вокруг нее, особенно вокруг выполнения правил. На это и должно быть обращено внимание при руководстве играми.

Ранее указывалось, что правила творческих игр дети заимствуют из общественной жизни, которую они наблюдают: мамы в играх ведут себя таким образом, как это наблюдал ребенок у своей или чужой мамы. Чем ближе изображаемая роль к быту детей, следовательно, к их непосредственному восприятию, тем больше в ней отражено жизненных и правдивых наблюдений. В этом смысле игра до некоторой степени является зеркалом жизни взрослых, но лишь до некоторой степени, так как зеркало отражает статику, в то время как детская игра отражает динамику отношения ребенка к фактам и явлениям. Значит, особенно важно, чтобы правила, положения, отношения, которые осуществляет ребенок при исполнении роли, воспитывали в нем истинно человеческие, социалистические отношения и чувства. Речь идет, конечно, не о том, что воспитатель должен навязать детям непонятные для них правила или роли игры и требовать их исполнения. Искусство руководства состоит в том, чтобы воспитать у детей правильное отношение к явлениям жизни, а этого, как известно, одним приказанием добиться невозможно. Нужно направить детей на наблюдение окружающего и руководить этим наблюдением. Советская действительность дает богатый материал для наблюдения и усвоения правил и отношений, складывающихся в жизни советских людей.

Воспитателю следует заботиться о содержании детских игр. Доступные детям явления советской действительности должны найти отражение в играх. Но это не следует понимать таким образом, что в играх должны обязательно отражаться только политические факты и события. Содержание игр отражает широкий круг жизненных явлений — детский сад, трамвай, колхоз, магазин и т. д. Во всех играх отражаются отношения между советскими людьми, их переживания и чувства. Тем более настороженно нужно следить за проникновением в детские игры отдельных отрицательных влияний и преодолевать их, помня о том, что и правило в игре, и

роль — это воспитание у ребенка советского отношения к окружающему, а следовательно, и соответствующего влияния на развитие его личности.

В играх **старших дошкольников** при условии правильного воспитания ясно выражен замысел, развит сюжет, оформлены роли, ролевые правила и действия.

Ведущее место занимают ролевые игры, начало развития которых было показано в младшей и средней группах. В возрасте между пятью и семью годами игры эти находятся, пожалуй, на самой высокой ступени развития. Проведенные наблюдения показывают, что в этом возрасте ролевые игры более организованны и оформлены, чем игры четырех-, пятилетних детей, и что они значительно живее и непосредственнее, чем в школьном возрасте.

По мере того как воспитательно-образовательная работа обогащается новым содержанием, оно в большей или меньшей мере начинает отражаться в играх. Например, с детьми были проведены экскурсии для ознакомления со зданиями: детского сада, почты, Дома пионеров; после этого дети в своих играх стали строить более разнообразные здания. После беседы по картине «Первое мая на далеком севере» появились игры с куклами — жителями севера, их возили на оленях, устраивали для них праздничное угощение.

Дети старшего возраста черпают замысел игры не только в повседневном опыте, а из рассказов, сказок.

Наряду с ролевыми играми выделяются игры «режиссерские». В такой игре ребенок управляет игрушкой-куклой, приписывая ей роль, ребенок действует за нее, но действует в двух планах: и за игрушку и за себя, как направляющее лицо. Игры эти наряду с общим влиянием способствуют и развитию у ребенка разговорной, связной речи: ребенок рассказывает кукле, поясняет, спрашивает, отвечает за нее.

Особо нужно остановиться на строительно-конструктивных играх, основанных на определенном замысле, выраженном в постройке. Ролей в таких играх обычно не бывает. Ребенок строит, никого не изображая — ни архитектора, ни инженера, ни рабочего. Его интересует постройка, и он ее совершенствует.

Необходимо усилить внимание воспитателя к руководству строительными играми, умением строить. Кон-

струированием в детском саду овладевают не все дети, а только те из них, которые имеют к этому особый интерес, в то время как умение осуществить замысел в определенной конструкции должно быть развито у всех детей. Воспитатель должен хорошо знать конструктивные свойства и возможности материала, должен уметь сам их практически использовать, иногда делать постройки, наталкивающие детей на использование форм, размеров, цвета.

Содержание режиссерских и ролевых игр детей старшего возраста основывается на развитии определенных отношений лиц, персонажей, участвующих в игре.

Для старших детей очень важны не только выполняемые действия, но и то, как они выполняются, возникает требование правдивости в изображении. Вместе с тем существует и такое явление, как выполнение детьми некоторых действий в условном плане («вот будто бы и пообедали»).

Все большее приближение к жизни положений, изображаемых в игре, показывает, насколько укрепились дети в своих знаниях. Возросший опыт, знания детей порождают у них и другие требования в играх. Требование жизненной точности распространяется на игрушку, которая должна содержать ряд существенных деталей. Сюжетные игрушки в играх старших детей приобретают иное значение, чем в играх младших. В младшем возрасте замысел, данный в игрушке, направлял ребенка, теперь ребенок сознательно приспособливает игрушку к своему замыслу.

Вот почему в старшем возрасте детям необходим разнообразный неоформленный материал, из которого они могут делать игрушки, отвечающие их замыслу. В качестве примера можно указать на отношение детей к сделанным ими самими лодочкам или стрелам из бумаги. Старшие дошкольники стремятся научиться делать их, потому что они пользуются ими в игре и хотят быть независимыми от взрослых. Дети же средней группы еще не проявляют стремления научиться делать лодочки. Старшие легко отличают: «мне сделали» от «я сам сделал» и еще больше от «меня научили». В среднем возрасте дети убеждены, что они «сами научились», они искренне верят в свое умение.

На основе режиссерских и ролевых игр развиваются игры-драматизации. Игры эти создаются на каком-либо готовом содержании (например, на сказке), роли берутся из текста сказки или рассказа. Бóльшая или меньшая близость игры к сюжету и тексту литературного произведения особого значения не имеет, поэтому не следует на этом особенно настаивать, однако желательно вести руководство этими играми в направлении использования детьми замысла сказки, рассказа, их текста, ролей, предоставляя детям возможность вносить в игру свою инициативу. В такой игре ребенок менее свободен, чем в игре, отражающей жизнь.

В целом для игр детей старшего дошкольного возраста характерно возрастающее плановое начало. Ребенок сопротивляется побочным обстоятельствам, входящим в игру и препятствующим выполнению задуманного. Это начало в детской игре представляет огромный шаг вперед в развитии ребенка и открывает новые возможности для его воспитания. На этой основе становится вполне возможным и оправданным, чтобы воспитатель вместе с детьми придумал какую-либо игру, помог детям составить план, перспективу начатой ими игры. Такое «планирование» не будет навязыванием детям несвойственных им задач, как это было бы по отношению к детям младшего возраста, оно использует лишь возможности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, можно установить известную возрастную постепенность в развитии творческих игр детей, что требует изменения приемов руководства.

Игры детей. Сост. П. И. Дышиц. М., 1948.



РОЛЬ ИГРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

В игровой деятельности дошкольников существуют реальные общественные отношения, складывающиеся между играющими. Эти общественные отношения — главное, что создается в процессе игры.

Реальные отношения, зависящие от уровня общественного развития детей, часто не совпадают с теми отношениями, которые ребенок изображает, руководствуясь сюжетом, взятой на себя ролью или правилом игры.

Сфера реальных взаимоотношений остается скрытой тем больше, чем больше дидактизирована игра. В играх с правилами эти взаимоотношения как бы нейтрализуются; у детей нет возможности самостоятельно строить свои взаимоотношения и приобретать социальный опыт, необходимый для развития их как членов детского общества, дошкольного коллектива. Требуется такая организация игр, которая удовлетворяла бы социальной потребности детей и являлась бы для них практикой общественных взаимоотношений.

Проходит немалый срок, прежде чем у ребенка сложатся простейшие формы индивидуального поведения и он станет самостоятельно двигаться, действовать по собственной инициативе. Воспитание у ребенка сосредоточенности позволяет ему развить индивидуальную игру и как-то наладить свою жизнь в детской среде. Игры рядом становятся приемлемой формой организации жизни и деятельности детей. Каждый ребенок в своей игре находит достаточное содержание и не мешает

играющему рядом. Дети относятся терпимо друг к другу именно потому, что они сосредоточены на индивидуальной игре.

Находясь в среде детей, ребенок, естественно, тянется к ним, возникает соприкосновение, то или иное взаимодействие: побуждение достать игрушку, принять участие в действии другого и т. д. Это взаимодействие на первом этапе еще механическое — люди и вещи для играющего ребенка как будто находятся в равных условиях. Такое взаимодействие исчерпывается, когда удовлетворяется простая потребность в механическом контакте.

Взаимодействия становятся глубже, когда игра соседа заинтересовывает ребенка своим содержанием, когда он стремится катать, бросать, ловить какие-то предметы, играть с куклой так, как это делает другой ребенок. Еще более сложный характер приобретает взаимодействие играющих детей по мере того, как возникает интерес к личности того или другого ребенка, рождаются симпатии и даже привязанности друг к другу. На этой основе возникают играющие группы детей и играющие коллективы. Это целая жизнь детской группы, детского коллектива.

От того, организована ли жизнь детей в играх по принципу индивидуализма или коллективизма, зависит и характер их поступков, а в конечном счете особенности их поведения, а также их суждений как о своем поведении, так и о поведении других играющих.

Что же руководит детьми в этих процессах? Что обеспечивает слаженную жизнь детей в играх, организованность этой жизни? Можно было думать, что все здесь зависит от непосредственного влияния взрослого. Однако это предположение не подтверждается. В практике бывает, что жизнь детей в игре протекает хорошо, а взрослый имеет к этому мало отношения. Тогда обращаются к характеристике детей и в ней ищут ответ на поставленный вопрос. Полагают, что если ребенок организован, во всяком случае если организовано большинство детей группы, то жизнь пойдет слаженно, спокойно, все дело в том, насколько играющие организованны и дисциплинированы.

Изучая детскую жизнь в играх, мы находим в поведении детей и черты организованности, дисциплиниро-

ванности, заинтересованности. Однако часто случается так, что дети, обладающие этими качествами, совсем не становятся хорошими членами детского игрового общества.

Как показывает опыт организации детской жизни, необходимо, чтобы развивалось и действовало особое качество, позволяющее детям устанавливать между собой связи, чувствовать друг друга, обращаться друг к другу, быть способными действовать друг с другом. Это свойство мы назвали общественностью.

Только при наличии этого качества ребенок становится членом детского общества, входит в него и в нем действует, в чем-то завися от общества детей, в чем-то подчиняясь ему; во всяком случае, он находится в обществе играющих детей, а не в стороне от него. Если индивидуальное поведение ребенка может определяться какими-то другими чертами личности и особенностями, то общественное поведение характеризуется в первую очередь наличием этой черты. Предлагая детям играть вместе, играть дружно, мы тем самым требуем от них довольно высокого уровня развития общественности.

Общественность — не врожденное, а воспитуемое качество. Развитие у ребенка этого качества зависит от детской среды, в которой он живет и которая его воспитывает; эта активная воспитывающая роль принадлежит коллективу детей. Конечно, и здесь есть свои возрастные границы и возможности. Значит, задача заключается в такой организации общества детей, чтобы в нем было все необходимое для совместной детской жизни. Разумеется, это дело взрослых.

Общественность — одно из важнейших качеств члена общества, которое основано на общественной собственности на средства производства, на коллективном труде и обеспечивает интересы этого общества. Именно игра позволяет формировать это качество и тем самым сближает воспитание с характером жизни общества взрослых.

Взаимодействия играющих детей проходят сложный путь развития. На разных возрастных этапах их характеризуют специфические особенности, поэтому уровень развития общественности и диапазон ее проявлений различны. Общественность как определенное качество личности возникает в процессе совместной жизни и дея-

тельности детей, коллективных игр. Играющие группы выступают как результаты и вместе с тем как выразители конкретной жизни детского общества. Пусть эти коллективы живут недолго, пусть один сменяется другим, вновь возникают — это значит, что детское общество живет своей жизнью и интересами.

На основе общественности как качества, характерного для личности ребенка, формируются поступки и усваиваются нравственные нормы поведения и отношений. Жизнь детей в играх открывает нам путь в сферу воспитания, в гущу тех вопросов, которые связаны с поведением и отношением детей к окружающим, друг к другу.

Именно в их игровой жизни с необыкновенной яркостью обнаруживается сложная область поступка, отношения. Это тот слой, который скрыт завесой образов самой игры (добрых и строгих мам, отважных капитанов, неустрашимых летчиков и т. д.), скрыт за всем тем, чем питается и живет детская фантазия. За этим внешним (по отношению к сущности детской жизни в игре) слоем существуют те действительные отношения, в которых находятся играющие дети.

Для того чтобы правильно определять пути и средства воспитания, формирования человеческих отношений, характеров, надо видеть поступки играющих детей и причины, вызвавшие их в каждый данный момент.

Задумаемся, почему самую интересную роль так охотно уступают какому-то одному ребенку. Почему выполнение правил требуется играющими не от всех детей в равной мере? Почему кое-кто из детей совсем не попадает в играющее общество? Здесь целый ряд поступков — уступили, согласились, не взыскивают, изолируют и т. д. Здесь, в этих поступках, борется справедливость и несправедливость, по этим меркам формируются чувства детей, их отношения. С формированием личности развитое качество общественности, укрепленное практикой жизни в играх, практикой действительных поступков, способно открыть путь к тому, чтобы действия и поступки детей определялись мотивами, продиктованными этими моральными принципами.

Как безмерно часто мы готовы высказывать детям различные моральные поучения — «так нехорошо», «надо быть добрым», «надо играть дружно», искренне

полагая, что в этом и заключается воспитательная работа.

Говоря ребенку: «Не отнимай игрушку», мы преподносим ему моральную норму, но это малышу еще ничего не дает, не воспитывает, а делает его беспомощным, а в ряде случаев и завистливым: все-таки право на стороне взрослого, сказавшего эту фразу! Он на этом будет настаивать, и ребенок должен уступить. Сколько раз нужно уступить? И почему нужно уступать? Потому что этого требует взрослый? Но непосредственно преподносимая ребенку нравственная норма для него неубедительна и не может воспитывать его в желаемом направлении. Поэтому мы часто слышим голоса: «Да, ему все отдавай и отдавай!»

Претворение этих нравственных норм мы оставляем на усмотрение самих детей. А они не могут ими воспользоваться в тех сложных для ребенка практических случаях, которые повседневно возникают в их игровой жизни. Именно в играх протекает жизнь детского общества с его непосредственными потребностями. Отношения в этом обществе строят сами дети. Значит, для того чтобы жизнь и деятельность детей в играх стала формой организации коллектива (а не просто стихийно развивающейся игровой деятельностью), необходимо придать этой форме те черты, которые включают ее в явления педагогические.

Поэтому нужно:

1) закрепить за этой формой детской жизни необходимое время в педагогическом процессе, соотнеся его с возрастом детей, с другими формами организации воспитательного процесса;

2) предусмотреть общее содержание и возможности игры в связи с их характером в отдельные периоды жизни детей в детском саду¹.

Но более важно понять то, что включает форма воспитания и как проявляется она в организаторской функции взрослого, которая строится с учетом особенностей детской жизни и в соответствии с педагогическими задачами. В ходе этой жизни и деятельности дети должны на практике приобретать качество общественности.

¹ Этот принцип положен в основу определения места игры в «Программе воспитания в детском саду».

Взрослые должны создать условия для постоянных упражнений (в данном случае в играх), необходимых для формирования общественности. Говоря об организации условий, мы имеем в виду воспитательный смысл этого слова, желая противопоставить этот педагогический метод распространенному методу моральных деклараций. Важно также обдумать формы и границы вмешательства воспитателя в те ситуации, которые возникают в детской жизни.

Но это только часть дела. Главное, что в игре как форме организации жизни детей и их деятельности существует детское общество, в котором каждый ребенок занимает определенное место как член этого общества. В таких условиях отдельный ребенок меньше всего является объектом воспитания. Налицо не ситуация «взрослый—ребенок», а ситуация «общество детей—ребенок», «ребенок в обществе детей». Взрослый имеет отношение прежде всего к детскому коллективу и только с этой точки зрения сможет правильно понять происходящее и быть справедливым судьей и умным советчиком.

Дети сами создают свою жизнь в играх, свои отношения, а воспитатель должен помочь, разумно направляя этот процесс. Влияния взрослого опосредованы детским коллективом, который живет своей жизнью. Поэтому приемлем только широкий воспитательный подход, принимающий во внимание собственные силы детского коллектива, его организационные формы, складывающиеся нормы морали применительно к детским проявлениям, к детской жизни.

В центре внимания при рассмотрении игры как формы организации детской жизни стоит не тот или иной тип игры, а воспитание детей через игры, в процессе игр, воспитание в духе общественного поведения и поступков.

*«Дошкольное воспитание», 1965,
№ 10.*



ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У РЕБЕНКА В ИГРЕ

Одна из очередных и главных проблем советской педагогики в настоящее время заключается в том, чтобы воспитание детей, начиная с раннего возраста, было действительно общественным по тем свойствам и качествам, которые оно формирует у них. «Вне людского общества, — говорит Н. К. Крупская, — нет и общественного воспитания»¹.

Одним из решающих факторов общественного воспитания детей является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. Несомненно, речь может идти о каких-то самостоятельных формах, в которых такое общество может складываться и развиваться даже и на ранних ступенях общественного развития детей.

Опыт общественного воспитания показывает, а исследования подтверждают, что наибольшие возможности формирования детского общества обеспечиваются игровой деятельностью детей. Именно здесь наиболее полно активизируется их общественная жизнь. Игровая деятельность позволяет детям на самых ранних ступенях развития создавать самостоятельным путем те или иные формы общения.

Известно, что и в других формах жизни детей (в занятиях, труде) идет общественная жизнь, но ведущая роль здесь принадлежит взрослому, в то время как в

¹ Крупская Н. К. Пед. соч., т. 6. М., 1959, с. 398.

игровой деятельности многое обусловлено активностью самих детей.

Опираясь именно на эти возможности игровой деятельности, педагогически целесообразно сделать игру формой организации жизни и деятельности детей: детского общества.

Игру как форму организации жизни и деятельности детей нужно относить к явлениям педагогическим, к учению педагогики о формах организации воспитания и обучения. Вполне правомерно задаться вопросом о том, что же в играх организует жизнь детей, каково это организующее начало, в чем оно выражается.

Законы, управляющие жизнью детского общества на этих ранних возрастах, надо сказать, еще малоизвестны, но есть некоторые предположения и точки зрения.

Если взять детскую жизнь в условиях учреждений общественного воспитания (ясли, детские сады), то считается, что, чем организованнее дети, тем лучше развивается и их жизнь. Следовательно, основным здесь считается организованность как личное качество. В общем, конечно, с этим можно согласиться, так как всякая жизнь требует хотя бы минимальной организованности. Другие считают, что более важным является дисциплинированность детей; только при известных уровнях какой-то дисциплины поведения возможна жизнь детского общества. Есть точка зрения, согласно которой ведущую роль играет интерес: если детям интересно, жизнь протекает организованно, при отсутствии интереса ребенок малоактивен.

Соответственно той или другой точке зрения строится и педагогический процесс, определяются способы воздействия взрослого на ребенка. Мы не будем рассматривать этих гипотез, так как каждая из них может при известных условиях педагогической организации оправдать себя, и это так и происходит в практике детских садов.

Одной из трудностей, до сих пор еще не изжитых в педагогике детского сада, является плохая ориентация воспитателя в определении своих задач и своей роли в процессе игр детей. Перед нами действительно довольно сложное явление — большое число играющих детей. Здесь складываются какие-то отношения между ними,

формируются поступки. Воспитатель организует, как-то направляет их игру; его вмешательство требуют дети. Вместе с тем он замечает, что часто дети организуют свою жизнь независимо от него.

Изучая проявления детей в играх, мы находим в их поведении и черты организованности, и дисциплины, и интерес. Однако часто это еще не вводит ребенка в детское общество, в котором ему нужно жить и действовать. Пусть ребенок будет и организованным, и дисциплинированным, это еще не связывает его с детьми. И наоборот, в ряде случаев дети, далеко не обладающие этими качествами, легко входят в детское общество и даже образуют его (во всяком случае, в итоге).

В условиях общественного воспитания каждому ребенку нужно войти в общество играющих, найти здесь свое место, закрепиться в этом обществе. Без этого нет слаженной игры, а следовательно, и жизни детей. Для этого нужна особая группа качеств. Такую группу качеств мы называем качествами общественности и относим к ним способность входить в общество играющих, действовать в нем определенным образом, устанавливать связи с другими детьми и т. д. В развитом виде эти качества, конечно, имеют очень сложный характер. Но в начальных формах они имеют место и у маленьких детей.

Общественность как качество личности ребенка проявляется и формируется под влиянием общества детей. Оно имеет как бы самостоятельный ход развития и служит ребенку инструментом для закрепления его в детской среде. Это то самостоятельное начало, которое является продуктом самой жизни среди детей. Жизнь в обществе детей, игры с ними дают рост этому качеству независимо от того, будем ли мы или не будем что-то педагогически организовывать. Изучая ход развития качества общественности у детей и формы ее проявления в их действиях и поступках, мы поймем, каким может быть и бывает общество детей, что можно здесь ожидать в личном поведении ребенка и в отношении его к другим детям, каким выглядит сам процесс игры.

Только на этой основе может быть правильно определена воспитательная педагогика. В ином случае подчас невозможно понять происходящее среди играю-

щих детей, определить свое отношение к тем или иным фактам.

От воспитателя будет зависеть ход развития общечности у детей, а также направленность ее на осуществление задач коммунистического воспитания.

Обладая некоторыми знаниями о том, что является основным звеном, организующим жизнь детей в их играх, мы сумеем лучше ориентироваться в том, как педагогически правильно подойти к детям. Мы лучше поймем происходящее в играх, в том, как создаются самостоятельные формы жизни среди детей и каковы они, какова роль взрослого, среды и т. д.

Проследим процесс развития у детей общечности (в играх) и постараемся понять необходимость или, напротив, несостоятельность тех или иных педагогических воздействий.

Развитие общечности в детском возрасте имеет свои возрастные этапы, связанные с овладением ребенком способности жить в обществе детей (в условиях общественного воспитания).

В педагогике раннего возраста подготавливаются условия для организации личного поведения ребенка путем воспитания *сосредоточения*. Это переходит в игру с предметами, дающую возможность каждому ребенку спокойно быть среди детей этого же возраста, пока еще не общаясь с ними в действии. Опыт воспитания говорит о том, что эта ступень очень важна для того, чтобы дети могли в большей мере быть самостоятельными в обществе своих товарищей.

От этих индивидуальных форм жизни дети могут перейти к более общественным ее формам.

Игры рядом опираются на уже достаточно сформировавшуюся сосредоточенность на своей игровой деятельности, позволяющую ребенку спокойно действовать рядом с другим играющим ребенком, не отвлекаясь на его игру. Здесь еще качество общечности собственно очень нейтрально. Но и это существенно, так как позволяет детям в группе быть рядом друг с другом, соблюдать «дисциплину расстояния».

Общечность более активно начинает проявляться тогда, когда осуществляется переход к действию совместно с кем-то из детей. Возникает процесс взаимодействия, который вызывает детей на то или иное об-

щение, на установление каких-то отношений друг с другом.

Взаимодействие носит различный характер, проявляется по-разному. Это может быть чисто *механическое* взаимодействие, которое характеризуется слиянием по существу разнородных действий, происходит как бы мирное течение двух индивидуально происходящих игр. Даже действия детей, переплетаясь, остаются в своем плане. Это очень похоже и на игры рядом.

Затем отчетливо вырисовывается *взаимодействие на основе содержания игры*. Здесь детей объединяет и как-то даже заставляет действовать согласованно понимание общего смысла игры и включение в действие другого. Общение играющих становится более ясно выраженным.

Взаимодействие может быть и *на основе интереса друг к другу*; это уже включение какого-то личного отношения, предпочтения, знакомства и т. д.

Действовать вместе с другим ребенком — это не так просто в возрасте трех, четырех и даже шести лет. И хотя распространенным мнением является то, что язык игры понятен всем детям, но, оказывается, нужен еще язык общения — приравнивать свои действия к действиям другого лица, в чем-то помочь и т. д. Взаимодействие и формирует общественность, оно требует такого качества, которое поведет игру детей именно по этому пути. Чем дальше процесс взаимодействия идет от механического взаимодействия к более осознанному, тем общественность как качество личности все больше дает себя знать: уже нужно найти свое место среди играющих, наладить с ними связи, понять желания играющих, убедить их в чем-то или самому убедиться. Больше того, примериться с другими, столкнуться с его отношением к себе — все это требует того особого качества, которое мы бы назвали общественностью.

Таковы ступени развития общественности на протяжении жизни детей от года до семи лет. Это показатели социального развития, которое проходит в условиях общественного воспитания. Здесь мы видим, как ребенок становится членом общества детей, какими он обладает качествами, как постепенно формируются аспекты личного поведения и поведения общественного, направленного на жизнь в обществе детей.

Опыт общественного воспитания детей показывает, что процесс развития общественности не идет последовательно и планомерно. Его ход зависит не только от возраста, но определяется и теми условиями организации общества (детского), в котором действуют дети. Этот социальный навык приобретается успешно в зависимости от того, как устроено (организовано) то общество, в котором живет ребенок и которое его воспитывает. Устройство жизни детей в общественных учреждениях — яслях, садах, как известно, лежит на ответственности взрослых. Поэтому рассмотрим игры, как они протекают в яслях и детских садах, попытаемся ответить на вопрос, о том, как можно посредством игр организовать жизнь детей, их деятельность и воспитывать общественность.

Мы уже сказали, что общественность имеет как бы самостоятельный ход развития, стихийно действует в игровой деятельности детей. Наша задача состоит в том, чтобы использовать эту стихийность для более организованной жизни детей в играх. В одних яслях она организована хорошо. Здесь каждый играющий занят своим делом и никому не мешает. В других яслях наличие тех же самых предметов для игры не привлекает детей, не организует их.

Очень характерны те действия, к которым прибегают дети. В первом случае дети играют с предметами, легко принимают замену (взрослым) одного предмета другим, не мешая друг другу. Во втором случае дети непрерывно тянутся то к игрушке другого ребенка, то дают ему свою, отнюдь не имея намерения как-то развернуть игру с ним.

В первом случае дети живут спокойно, жизнерадостно. Во-втором — о такой мирной картине течения детской жизни не может быть и речи. Здесь дети крикливы, раздражительны. Вполне понятно, как по-разному будут идти игры этих детей. В первом случае они станут нормой жизни, во втором — никаких норм не возникает.

Отсюда рождаются и столкновения между детьми, их раздражительность; часто усилия взрослых здесь мало чем помогут. В чем дело? В том, что во втором случае взрослые прошли мимо задачи воспитания сосредоточения, не развивали культуру игры с предметом и,

дав детям игрушки, поставили каждого ребенка сразу же в условия игры рядом (с другими детьми), даже в условия игры на основе взаимодействия, к чему дети были совсем не подготовлены. Значит, знание уровня развития общественности у детей просто необходимо; без этого не может быть определено организующей и воспитывающей роли взрослого.

В раннем возрасте требуется, чтобы дети играли под непосредственным контролем взрослого. Ему приходится следить за тем, чтобы дети научились игре с предметом, давать новые варианты таких игр, менять предмет по мере того, как игра с ним заканчивается, развивать игру в присутствии ребенка и т. п., словом, организовывать индивидуальное поведение детей. Можно сказать, что взрослый здесь занимает детей игрой, стремясь развить первые проявления этой деятельности. Но роль взрослого резко изменяется, когда в детской среде возникают зачатки самостоятельной жизни. Когда у детей появляется потребность во взаимодействии, то возникают первые общественные образования — играющие группы. Они немногочисленны, кратковременны, но служат опорой в организации жизни детей. Дети, самостоятельно группирующиеся, составляют теперь организованную часть детского общества, они организуют и друг друга.

В зависимости от того, каким будет взаимодействие между детьми — будет ли оно механическим, будут ли играть дети, объединяясь уже содержанием игры, или это будет происходить на еще более высоком уровне, на уровне интереса друг к другу, — определится и жизнь играющих групп, а именно длительность их существования, их состав, изменения этого состава.

Когда дети взаимодействуют чисто *механически* — по месту игры, по привлекательности действия, существование игровых групп очень кратковременно; часто игравшие вместе дети больше не общаются, когда почва механического общения исчерпывается. Это важно для нас, так как показывает, как нужно отнестись к организующей роли в жизни таких групп.

Когда *взаимодействие* между играющими происходит *на основе интереса к содержанию игры*, то играющие группы составляются уже более избирательно — это дети, интересующиеся по преимуществу двигатель-

ными играми или умственными, и т. д. Заметны уже те или иные склонности, интересы, на этой основе возникает интерес друг к другу, прочнее становится знакомство детей между собой.

Игровые группы, возникающие на основе личного интереса, представляют собой, может быть, самое интересное явление в детской жизни: это в общем самые устойчивые игровые группы по составу играющих; разрушение этих групп и их существование зависят от детей, в них входящих, от их характеров, интересов и т. д.

На этой основе развиваются и живут *играющие коллективы* детей. Общественность здесь выражена в сложном виде оценочного отношения друг к другу, в проявлениях первых ростков общественного мнения, когда заметна какая-то согласованность играющих, их общее стремление к члену такой группы.

В рамках простых жизненных отношений, играя, дети создают своими силами в пределах своих возможностей условия, при которых они чувствуют себя как коллектив, как «мы». Образование играющих коллективов является большим шагом в жизни детей.

Кроме развития у детей общественности, имеется и целый ряд их действий, поступков и чувств. Нельзя ждать от детей, еще не умеющих взаимодействовать друг с другом, каких-то положительных эмоций на вторжение другого ребенка в игру. Разумеется, здесь будет на первом плане побуждение оттолкнуть и, несомненно, какая-то эмоция недовольства. Можно сказать, что они еще в общественном отношении не готовы к таким формам жизни.

В детских садах тратится много сил на то, чтобы создать хорошие условия для игр детей, — даются разнообразные игрушки, материалы. В такой педагогически хорошо подготовленной среде все должно быть благополучно. Однако здесь возникают самые нежелательные формы поведения детей: капризы, столкновения, раздражительность, так как не предусмотрено главное, а именно то, какого рода общественностью уже обладают играющие дети. Действительно ли они способны использовать все предоставленное для игры, нужно ли оно им? Что нужно играющим для того, чтобы игры развивались на доступном уровне общественности и способствовали развитию этого качества дальше?

Не считаясь с фактором развития общественности и включая детей в жизнь общественного детского учреждения, мы невольно порождаем нежелательные явления.

На почве формирования общественности открывается широкая возможность подводить детей к нормам морали — учиться понимать и оценивать свои действия, поступки в обществе детей. Раньше, чем ребенок будет способен понять что-то сложное из этой области, он усвоит на своем детском опыте некоторые истины. Конечно, это может произойти стихийным путем, но большое место здесь займет планомерное руководство со стороны взрослого.

Ребенок в дошкольном возрасте может знать, что отбирать игрушку у другого ребенка нехорошо, что надо делиться с другими и т. д., но это может остаться в пределах хороших рассуждений и быть далеким от действительности.

Другое дело, когда эти же моральные правила формируются на основе практической жизни, игры, в обществе детей. Здесь выступает не только внушение взрослого, а известные реакции детей, влияние детского общества. Эта мораль действует во много раз сильнее. Если те или иные поступки детей к тому же получили правильное разрешение, вывели ребенка из трудного положения и взрослые пришли ему на помощь, тогда и сам процесс нравственного воспитания будет включен в повседневную жизнь детей с их детскими интересами.

Чем более общественными становятся дети, тем меньше проявляется необходимость в каких-то специальных воспитательных мерах по отношению к ним.

Таким образом, прослеживается известный механизм, на котором держится жизнь детей (в детском саду), складывается детское общество, а значит, создаются необходимые условия для общественного воспитания. Качества общественности не являются врожденными, они приобретаются под влиянием условий жизни в обществе.

Зная возможности детей в развитии общественности, ведя их постепенно правильным путем с учетом возрастных возможностей, мы создаем те *необходимые условия*, без наличия которых нельзя считать жизнь детей в их играх хорошо организованной, а воспитание их подлинно общественным. Значит, возможно только

идти таким путем: от игр одиночных к играм различного взаимодействия или к играющим группам и, наконец, как уже самый высокий уровень от игровых групп к играющим коллективам. Не все дети одинаково пойдут по этим ступеням, это будет зависеть от характера играющих, от состояния их нервной системы, от умения взрослого включаться в этот процесс и еще от ряда других обстоятельств...

Вот почему важно в педагогическом процессе использовать игру не только в дидактических, но и в широких воспитательных целях организации жизни детей и их деятельности. В игровой деятельности, как это было показано, общественность развивается стихийно, так как сама по себе игровая деятельность никаких специальных задач не имеет и развивается как явление социальное на основе включения детей в жизнь взрослых. Другое дело, когда педагоги организуют дело так, что игра становится фактором, организующим жизнь детей в целях коммунистического воспитания.

Необходимость иметь общество, в котором ребенок чувствовал бы себя его членом и развивался в общественном отношении, является ведущей задачей при использовании игры как формы организации жизни детей.

Здесь ребенок выступает перед нами главным образом как целостная личность, как член маленького детского общества с его интересами, требованиями, связями, завоевывающий какое-то свое место в этом обществе. Здесь отдельный ребенок меньше всего является объектом воспитания. Здесь имеет место не ситуация «взрослый (педагог) и ребенок», а ситуация «ребенок в обществе детей», и взрослый имеет отношение не непосредственно к ребенку, а к этому детскому обществу. Дети сами создают свою жизнь, свои отношения, а взрослый только отчасти может помочь в этом, разумно направить этот процесс. Поэтому здесь меньше всего применима так называемая парная педагогика (педагог — ребенок). Ведущая роль принадлежит педагогике детского коллектива, а влияние взрослого опосредствовано им...

Психология и педагогика игры дошкольника. Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. М., 1966, с. 38—48.



ИГРА — ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Смотреть на игру шире

В педагогике детского сада распространено понятие игры как средства воспитания. Играя, ребенок всегда находится в определенных отношениях с детским коллективом, даже если дети играют вдвоем, втроем. Чувства, вызываемые игрой, заключены в отношениях, которые при этом складываются. Там, где эти взаимоотношения почему-либо не налаживаются, невозможна и игра.

Мы говорим о взаимоотношениях в играх потому, что игры, когда ребенок дошкольного возраста играет один со своей игрушкой и как будто не нуждается в общении с детьми, представляют исключение. Подавляющее большинство наблюдений говорит о том, что ребенку для развития игры нужно общество детей. Итак, взаимоотношения детей в играх — важнейший элемент существования самой игры, ее двигатель. Со взаимоотношениями связаны и чувства: удовлетворение или недовольство самим собой и другими, радость, детская гордость, зависть. Гамма этих чувств, переживаний у маленьких детей довольно разнообразна. Важно и то, что чувства, которые формируются в играх, чрезвычайно жизненны. В них виден контур будущего характера человека.

Взаимоотношения детей в играх порождают поступки. Ведь, играя, каждый ребенок и детский коллектив в целом всегда действуют определенным образом. Это

характерно для игр детей дошкольного возраста. Ребенку нужна игрушка: он отбирает ее у соседа, он кого-то зовет играть с собой. В процессе игры мы на каждом шагу сталкиваемся с тем, что дети ссорятся или действуют дружно, поступают справедливо или лукавят. Природа ребенка непосредственно отражается в том, как он действует в играх.

Если с этой точки зрения подойти к различным видам игр, существующим в практике и именуемым в целом средством воспитания, то нетрудно заметить, что в подвижных, дидактических и даже строительных играх эти качества почти не принимаются во внимание.

Если в играх еще учитывается характер деятельности ребенка (в дидактических играх — умственная работа, в подвижных — движение, в строительных играх — конструктивные способности и навыки), то самое проявление жизни ребенка в его взаимоотношениях с коллективом не получает должной оценки.

Более полно в этом отношении оцениваются педагогикой ролевые игры. В них вполне ясны взаимоотношения между детьми, поступки. Но ведь не на это опирается педагогика даже и в таких играх. Часто большим признанием пользуются другие возможности ролевой игры, а именно их влияние на развитие знаний у детей.

Отмечая значение игр для развития той или иной стороны деятельности, педагоги иногда не замечают главную сторону детской игры. Такие важнейшие звенья детской жизни, как взаимоотношения, поступки, чувства, оказываются порой отодвинутыми на задний план, потому что игра оценивается только как средство воспитания, а ее роль как формы организации детской жизни и деятельности не считается существенной. Это приводит к нежелательным явлениям в практике. В детском саду игры детей иногда вытесняются организацией питания, занятиями, за счет игры вносятся поправки в режим дня. Поэтому нередки случаи, когда дети не успевают по-настоящему играть.

Особенности игры как формы организации жизни детей

Как бы широко и интересно ни использовалась игра как средство воспитания, она еще не станет и не может стать выражением интересов детей, их потребностей, не может полностью удовлетворить страсть ребенка к

игре. Эта страсть может быть удовлетворена тогда, когда они будут в полной мере жить игрой, в игре. Это значит, что в играх ребенок находит интересное для него общество детей, переживает радость, горести, разочарования. Здесь зарождается симпатия, дружба. Игра — это доступная каждому ребенку деятельность — служит и своеобразным общим языком для всех детей. В играх могут понять друг друга дети независимо от национальностей и знания языка.

Игра важна прежде всего тем, что она способна организовать жизнь ребенка. В этом состоит ее важнейшая жизненная сила, которую надо использовать. Важно превратить игру из явления стихийного в явление организованное.

Теоретик советского дошкольного воспитания Е. А. Аркин выразил это требование следующим образом: «В жизни ребенка игра не выполняет одной какой-либо определенной, замкнутой, изолированной функции... Игра для ребенка: и труд, и мышление, и искусство, и реальность, и фантазия, и отдых — источник радости. Игра дает ребенку ту полноту жизни, которой он жаждет. Отсюда с непреложностью вытекает огромное воспитательное значение игры, отсюда следует, что именно игра должна быть рычагом дошкольного воспитания»¹.

При развитии игры как формы организации жизни детей объектом воспитательного воздействия явится детский коллектив. Для игры, как было сказано, нужны участники. Воздействие на детский коллектив в игре требует особого подхода, обеспечивающего лучшее формирование не только коллектива, но и индивидуальности во всех сторонах ее развития.

Важно пристально изучать взаимоотношения, характерные для жизни детских коллективов. Именно в игре как форме организации жизни и деятельности детей отражаются все существующие оттенки взаимоотношений. Их и следует организовать, пользуясь игрой. На первом месте, по нашему убеждению, будет стоять воспитание таких общественных качеств, как дружба, умение жить вместе, действовать совместно, взаимопомощь, возможная уже для детей этого возраста, и личные качества — справедливость, жизнерадостность, инициатива, смекал-

¹ Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М. 1948, с. 254.

ка, ловкость. Намечаются большие перспективы нравственного воспитания связанного с коренными интересами детей, организующие их сознание и формирующие их поведение.

Каждая из задач, от самой простой, такой, как умение играть рядом, до такой сложной, как взаимопомощь, может быть решена только в коллективе детей. При этом должны быть учтены интересы возрастного характера. Обязательно надо учитывать, на каком уровне может протекать игра в детском коллективе и у отдельных детей, считаться с динамикой детских интересов, с ходом общего развития, неизменно сказывающегося в играх ребенка.

Игры, создаваемые детьми

Игра как форма организации связана прежде всего с играми, которые создаются самими детьми,— играми ролевыми, двигательными, строительными, словесными. Организация жизни детей дошкольного возраста в форме игр опирается на всевозрастающую способность ребенка самому создавать игру, когда замысел и его воплощение принадлежат ребенку, детскому коллективу. Эта способность резко отличает игры ребенка дошкольного возраста от игр детей раннего возраста и является основанием к тому, чтобы развивать формы самостоятельной игры в дошкольном возрасте. Для детей же более раннего возраста преимущественное значение будут иметь игры, которыми взрослые занимают ребенка, забавляют его, поскольку ребенок еще не проявляет себя самостоятельно даже в игре.

Бывает, что дети дошкольного возраста, едва отказавшись продолжать организованную игру, тотчас же и без каких-либо условий с их стороны переходят к той игре, которую они сами задумали, сами же создают ее и играют с вдохновением.

Игры для детей

Большая группа игр с правилами, создаваемая для детей,— это игры дидактические и подвижные. Они имеют важное значение для организации детской жизни, влияют на детский коллектив, на отдельных детей.

Здесь следует подчеркнуть особенности этих игр по ступеням дошкольного возраста.

Известно, что дети в три-четыре года не способны к самоорганизации в игре с самым простым правилом, но уже пятилетние, а тем более шестилетние с этим справляются. На первых ступенях дошкольного возраста детей в игре организует взрослый. Он вводит их в правила игры, и только постепенно нарастают возможности детей к самоорганизации. Тогда и подвижные и дидактические игры начинают организовывать жизнь детей. В практике детских садов можно заметить, как самостоятельно и дружно дети играют в подвижные игры с правилами, лото и др. Чтобы дети овладели правилами игр, нужно их обучить.

Необходима довольно высокая степень развития самого ребенка для проявления им самостоятельности в играх. Только в школьном возрасте игры с правилами приобретают глубокое влияние на детей и становятся формой организации их жизни.

Для детей дошкольного возраста эти игры являются более сложной формой организации, чем первая группа игр, требуют другого поведения. Нельзя забывать об их воспитательно-образовательной ценности, о возможности при их помощи наполнить жизнь детей в детском саду интересным содержанием.

Однако, используя для организации жизни детей игры с правилами, не следует забывать, что при всех положительных качествах они не дают возможности детям выразить впечатления, в какой-то мере не реализуют интересы детей, а ведут их по пути готовых замыслов.

Детская жизнь в формах игры может быть интересной и содержательной при правильном отношении к названным играм.

Изобретаемые самими детьми игры нужно гармонически сочетать с играми с правилами, обеспечивая тем самым самостоятельность, необходимую для развития детей, и организованность.

Игра как форма организации жизни детей должна занять определенное место в педагогическом процессе каждой возрастной группы. Опыт показывает, что в режиме дня детского сада следует закрепить время, отведенное игре.

Игра и другие формы организации детской жизни

Организация жизни детей в формах игры отнюдь не вытесняет другие формы воспитания.

Педагогический процесс в каждой возрастной группе детского сада должен развиваться последовательно и планомерно. Каждое его звено играет свою роль в жизни ребенка, в его развитии. Выполняет ли ребенок поручение трудового характера, занимается ли, играет — во всем этом проявляется интерес, усилие, организованность, свобода действий. Поэтому так важно анализировать отдельные стороны педагогического процесса (труда, занятий, игр) и изучать переходы от одного к другому, связи между ними.

Игра как форма организации жизни детей может удовлетворять и развивать их, если игры содержательны. В том случае, если разные стороны игры не развиваются, не совершенствуются, дети сами отходят от них, считая игры неинтересными, скучными. Известна способность детей дошкольного возраста переносить увиденное в жизни в свои игры, строить игру из материала наблюдений. Однако видеть этот факт еще далеко не достаточно для того, чтобы направить игры. Важно учитывать и то, что дети для построения своих игр черпают материал из других форм организации жизни в детском саду. Богатый материал для игр дают занятия, причем дети берут в игры не только их содержание, но и их форму — поведение воспитателя, детей.

Кроме того, сама система поведения детей, воспитываемая занятиями, используется детьми в играх и создает новый уровень этих игр. В детских садах, где хорошо поставлены занятия, дети играют более организованно, их игры содержательны, более развиты формы игр, шире интересы, глубже взаимоотношения. Связывать игры и занятия — эти две формы воспитания и организации детской жизни — нельзя без активной роли воспитателя.

Все более ясным становится принципиальное значение труда для развития ребенка в дошкольном возрасте как первого шага в системе коммунистического воспитания. На определенных возрастных ступенях развития игра и труд близки друг к другу, часто даже неразделимы. Но все же труд не игра. Эти тонкие грани

сходства и различия нужно знать педагогу. Иначе он не может пользоваться сильными сторонами той или иной формы. При активном содействии этому процессу одна форма воспитания будет обогащать другую.

Используя игру как форму организации детской жизни и деятельности в детском саду, следует поставить вопрос о том, кто организует детей в играх и самые игры, т. е. о воспитателе. Его деятельность направлена прежде всего на то, чтобы добиться правильных взаимоотношений детей в игре. Если игра — это радость, то нужно так организовать детей, чтобы их игры воспитывали положительные эмоции. И если игра — это деятельность ребенка, то важно организовать ее так, чтобы она развивала ребенка.

*«Дошкольное воспитание»,
1960, № 10.*



ИГРА И ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

(Методические указания)

Игра — основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста, одна из характерных закономерностей детского развития. Она является потребностью растущего организма и условием становления человека — члена общества.

Игровая деятельность детей давно используется в целях воспитания.

В дошкольной педагогике игра рассматривается с разных сторон:

во-первых, как средство воспитательно-образовательной работы, позволяющее дать детям определенные знания, умения, воспитать заранее намеченные качества и способности;

во-вторых, как форма организации жизни и деятельности детей-дошкольников, когда в свободно избранной и протекающей игре, направляемой воспитателем, создаются играющие детские коллективы, складываются между детьми определенные отношения, личные симпатии и антипатии, общественные и личные интересы.

Жизнь детей дошкольного возраста и их деятельность может быть эффективнее всего организована в формах игры, позволяющих удовлетворить основные запросы детей.

А. С. Макаренко говорил: «У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять. Надо не только дать ему

время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь — это игра»¹.

Но только признать права детей на игровую деятельность и предоставить этот процесс стихийному формированию будет неправильно. *Необходимо детским играм придать такой характер, так их определить во времени и наполнить по содержанию, чтобы они организовали жизнь детей и их деятельность в духе коммунистического воспитания.*

Что необходимо для того, чтобы игра стала в детском саду формой организации жизни и деятельности детей? Для этого необходимо следующее:

во-первых, должны быть определены те специфические задачи воспитания, на основе которых будет организована в играх детская жизнь и деятельность;

во-вторых, игра должна быть организационно закреплена во времени, в распорядке дня детского сада, подобно другим формам, в которых организуется жизнь детей и педагогический процесс;

в-третьих, должно быть определено, как педагог будет играть с детьми, в чем и как будет проявляться его участие и руководство.

Значение игры в организации жизни и деятельности детей

В педагогической литературе роль игры в развитии детей дошкольного возраста освещалась довольно широко.

Выдающиеся советские педагоги Н. К. Крупская, А. С. Макаренко рассматривают значение игры шире, чем только как средство воспитания. Прежде всего они видят в ней конкретное проявление жизни ребенка, его непосредственных интересов и возможностей.

Н. К. Крупская писала: «Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания»².

¹ Макаренко А. С. Соч., т. V. М., 1958, с. 272.

² Крупская Н. К. Пед. соч., т. VI. М., 1959, с. 344.

Известный советский педагог и врач Е. А. Аркин пишет: «Не может быть здорового развития без деятельной, интересной жизни. Таковую деятельную, увлекательную жизнь ребенок ведет в игре, свободной, им самим создаваемой, или в играх с правилами. Я как врач восхваляю игру не потому только, что в ней ребенок творит, что он проявляет себя в ней с наибольшей полнотой, но и потому, что она благотворно влияет на его здоровье.

Игра — единственная форма деятельности ребенка, которая во всех случаях отвечает его организации. Никогда не предъявляет она требований ему, которых он не мог бы выполнить, и вместе с тем она требует от него всегда некоторого напряжения сил, что связано с бодрым, жизнерадостным самочувствием, а бодрость и радость — залог здоровья»¹.

Организация жизни и деятельности детей в формах игры становится возможной только по мере того, как в возрастном и индивидуальном развитии ребенка оформляется сама игра в ее характерных проявлениях.

Игра возникает у ребенка не самопроизвольно. Для ее возникновения нужен целый ряд внешних условий: наличие впечатлений от окружающего мира, игрушек, общение со взрослыми, в котором игровые ситуации занимают значительное место. Вспомним «ку-ку», которым сопровождается исчезновение или появление взрослого перед ребенком в первые месяцы его жизни; «ладушки», вызывающие в определенном ритме движения рук ребенка, и т. д. Но все это совместные действия взрослого с ребенком, когда взрослый, так сказать, забавляет ребенка тем или иным способом игры с ним. Сам ребенок еще остается на уровне действий с предметами, не вычлняя из них предметы специального назначения — игрушки.

С возрастом у ребенка усиливается стремление к тому, чтобы действовать самостоятельно с предметами. Взрослые предусмотрительно дают ребенку нужные игрушки для того, чтобы отделить их от предметов житейского назначения. Ребенок усваивает простые действия при помощи этих игрушек: складывать, катать, бро-

¹ Аркин Е. А. Вопросы советского дошкольного воспитания. М., 1950, с. 37

сать и т. д. По-видимому, ребенку доставляет большую радость овладеть своими движениями и то, что эти предметы подчиняются ему. Однако эти игры представляют собой индивидуальный мир ребенка, в котором значительная роль принадлежит взрослому, так как ребенок сам себя может занять на очень короткое время.

Но уже с начала третьего года жизни у ребенка все настойчивее, все острее в игры включается новый момент: не просто действовать с предметом, а видеть возможность выполнения какого-то действия (и себя как лицо, исполняющее это действие: «готовлю обед», «лечу ребенка») — он начинает использовать роль как исходное положение своей игры. С этого времени и на протяжении всего дошкольного возраста ребенку открываются широкие возможности игры «во все», что он видит и что оказывает на него сильное впечатление. Жизнь взрослых людей и их деятельность безраздельно входят в содержание игр детей. Вполне понятно, что ребенок быстро усваивает и необходимость привлечения в свою игру другого лица, которое связано с выполняемой им ролью: если есть врач, то нужен больной, если имеется мама, то должен существовать ребенок.

На пятом году жизни дети овладевают положениями игры, а позднее пользуются ими вполне свободно. Теперь детям доступны и игры с правилами, и выполнение ролей, которые есть в этих играх: кошки и мышки, охотник и зайцы и т. д.

Самое характерное в развитии игры как деятельности, следовательно, состоит в появлении у ребенка способности действовать в определенной роли (самому), затем для создания необходимой ситуации — привлечение других лиц, по преимуществу детей (кого-то кормить, лечить, возить и т. д.). Возникает характерная самостоятельная деятельность, в которую ребенок все более целесообразно вовлекает других детей; потребность в их участии становится все более острой. Дети уже способны к определенной самоорганизации, к самостоятельному замыслу и его выполнению.

В играх дети радуются, на каждом шагу открывая для себя новое в окружающем их мире, в формах игры, овладевая навыками, которых требует жизнь.

Правильно пишет С. Я. Маршак, что детство — чуть ли не с первых шагов человека — это время непрерыв-

ного постижения мира, это хотя и радостная, но и трудная пора усвоения великого множества понятий, чувств, отношений, взаимосвязей. Взрослым то и дело приходится направлять ребенка, предостерегать, учить, поддерживать его. И если все это делать угрюмо, настаивательно, без улыбки, то можно добиться только одного — полной потери дружеского общения с растущим человеком. И чем моложе возраст ребенка, тем больше ему нужна улыбка, веселая, причудливая игра. Играя, можно готовить маленького человека к большим делам.

Однако такое отношение к игре часто воспринимается как признание ее возрастной особенностью, с которой нужно считаться и которую необходимо учитывать, предоставляя детям время и для игр. Но только ли в этом направлении следует рассматривать игры?

Мы полагаем, что в них надо видеть возможности для воспитания детей определенного возраста. И возможности, на которые указывают виднейшие педагоги, необходимо превратить в педагогическую действительность, т. е. организовать жизнь детей таким образом, чтобы «готовить маленького человека к большим делам» в обычных для ребенка жизненных условиях, которыми, несомненно, являются условия игры.

Для детского сада это важная задача. Мало говорить о стремлении детей играть — необходимо сделать так, *чтобы организация игр в детском саду обеспечила детям интересную, содержательную жизнь, безусловно, удовлетворяла потребность в играх, в ходе которых воспитывались бы у них навыки общественного поведения, качества личности, характерные для советских людей.*

В играх мы имеем дело с обществом детей, а следовательно, и с общественным воспитанием. Представить жизнь ребенка в игре как изолированное существование отдельной личности просто невозможно. Следовательно, нельзя воздействовать как-то на отдельного ребенка, нельзя ограничиться воспитанием его личных способностей (внимания и т. д.). Речь может идти только об общественной жизни детей, о приобретении ими общественных навыков поведения, о придании играм такого содержания, такого характера, чтобы они побуждали детей к положительным формам поведения и отношения между собой.

Если для детей игры будут их непосредственной жизнью, то для воспитателя — это возможность формирования советского человека в его характерных проявлениях, в естественных для его возрастного развития условиях.

Каковы явления детской жизни, на организацию которых направлена игра?

На первом плане, конечно, находится организация детских интересов. Все, что захватывает и увлекает детей, выражается ими в игре и делает их жизнь радостной. А так как ребенок существо активное, то и интересы его отличаются активным характером. Эти интересы, разумеется, отражаются не только в играх, но имеют более широкую основу — общение ребенка с окружающим миром, людьми. Но все же характерно то, что ребенок, играя, больше всего способен выразить то, что его интересует, увлекает, чем он живет в данный момент. В то же время интересы у детей воспитываются.

В играх, естественно, возникают общие намерения: что-то сообща построить, куда-то поехать и т. д. Постепенно появляются общие интересы, на основе которых образуются группы детей: одни интересуются играми с движениями, другие — ролевыми играми, третьи — музыкальными и т. д. Всегда можно в детских садах видеть такие группировки детей, объединенные общими интересами.

Организуя жизнь детей в формах игры, нужно отчетливо представлять себе, какого характера должны быть эти игры, какое они будут иметь значение.

На протяжении дошкольной жизни изобретаемые детьми игры радуют их, дают возможность выразить свои интересы, так как в таких играх сам ребенок легко уравнивает свои возможности с требованием игры: он перестает играть в «кино», когда интерес исчерпан, и может тут же придумать что-либо другое. Обязательства перед играющим детским коллективом не очень сильны и всегда могут быть хорошо мотивированы самим ребенком. Все это не мешает, а скорее помогает радоваться игре и интересоваться ею.

При всех своих положительных свойствах, при том, что подобного рода игры являются продуктом определенного развития ребенка в дошкольный период, они

все же заключают в себе и слабые стороны, отражая определенную ступень в развитии ребенка.

Высоко оценивая влияние этих игр для ориентировки в окружающем, развития способности фантазировать, жить интересами общества, надо учесть, что здесь ребенок слишком свободен от внешних обстоятельств, эти обстоятельства его не контролируют. «Выручить» кого-то в ролевой игре часто дело воображения, в то время как спастись в подвижной игре овце от волка — дело более сложное — оно требует действия. Поэтому было бы ошибочно организовать жизнь детей в детском саду только на основе изобретаемых ими игр.

Большое значение для коллектива детей имеют игры с правилами, подвижные, дидактические, музыкальные и т. д. Правила в этих играх создают для ребенка известные нормы действия, определяют, что надо и что нельзя (делать, говорить).

Правила игры являются внешним требованием. Дети должны научиться пользоваться этими правилами, подчиняться им, только при этих условиях может состояться игра. Это уже новые для ребенка-дошкольника требования. Насколько свободно он действовал в рамках игры по своему замыслу, настолько зависимым он становится в играх с правилами. Овладение правилами игр (подвижных, дидактических) является значительным фактом в формировании организованности ребенка и детского коллектива. Эти качества воспитываются и имеют свой возрастной профиль.

Вот пример. Дети четырех лет, изображающие птичек, по музыкальному сигналу должны были оставить свои домики и лететь. Узнав, что их подстерегает кошка, они не покинули домиков. Музыкальный сигнал на них не повлиял. Правило игры не подействовало. Дети еще не поднялись на тот уровень развития, на котором такое правило может иметь для них руководящее значение.

Овладение играми по правилам имеет большое организующее значение не только в личном, но и в общественном плане. На более старшей ступени правило игры становится для играющего коллектива определенной нормой отношений друг с другом, позволяет контролировать себя и других играющих. Выполнять прави-

ла игры при подсказках и напоминаниях воспитателя детям совсем нетрудно.

Характерен интерес детей к тому детскому обществу, в котором протекают их игры. Ребенку совсем не безразлично, с кем конкретно он будет играть, напротив, интерес детей рано становится избирательным, и к этому надо отнестись с большим вниманием.

Играя, ребенок всегда находится в определенных взаимоотношениях с коллективом даже в том случае, если дети играют вдвоем, втроем. Общественное влияние игры, вызываемые ею чувства, заключены в тех отношениях, которые в ней складываются. Здесь и есть центр жизни, то подлинное, что формирует человеческие отношения. Будет ли это игра, которую создаст ребенок или детский коллектив, или игра, разработанная для детей, в обоих случаях обнаружатся те взаимоотношения между детьми, при которых она возможна. Опыт показывает, что там, где эти взаимоотношения почему-либо не налаживаются, невозможна и игра.

Игра больше, чем какая-либо другая деятельность в дошкольном возрасте, требует от ребенка определенных поступков, выявления личных свойств и качеств. Здесь ребенок делает первые шаги, устанавливая взаимоотношения со своими сверстниками, — это первая школа воспитания общественного поведения. Повседневно встречаясь друг с другом в детском саду, дети общаются в различные моменты их жизни, и активнее всего это происходит в играх. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки, умение действовать совместно, понимание своих и еще очень простых, но общих интересов, развивается целенаправленность действий, оценка личных и общих достижений. Вместе с этим формируется чувство содружества, подчинения и равенства. Всем этим нужно руководить.

Мы знаем детей повышенной активности. Такие дети в играх становятся настоящими тиранами. Создается ложное мнение о них как о хороших организаторах. В действительности они достигают какой-то организованности детей в общей игре мерами далеко не положительными. Эти важные факты в жизни детей, притом повторяющиеся ежедневно, укрепляют у детей совсем нежелательные формы личного и общественного

поведения. Кому из воспитателей неизвестны случаи, когда группировки детей в играх держатся на деспотизме одного из играющих, на его безоговорочном авторитете: «Я так сказал», «Я хочу, чтобы было так», — говорит такой «организатор», и в ответ слышится: «Коля так сказал делать», «Коля хочет так».

В лучшем случае на какой-то срок воспитатель ограничивает этот деспотизм, передавая ведущую роль другому ребенку. Но ведь сложившаяся система отношений между детьми продолжает действовать. Только кропотливая воспитательная работа, причем очень деликатная, последовательная, может изменить характер взаимоотношений между детьми.

Здесь не поможет простое запрещение данным детям играть друг с другом: если они не станут это делать явно, то будут продолжать тайно.

Общение детей друг с другом в играх порождает поступки. Играя, ребенок всегда действует, а действуя, поступает определенным образом. Именно это и характерно для игр детей дошкольного возраста. Ребенок, начиная игру, уже как-то поступает: ему нужна игрушка — он может отобрать ее у соседа или попросить; он может кого-то позвать играть с собой или, наоборот, отказаться от совместной игры и т. д. В процессе игры мы на каждом шагу сталкиваемся с поступками детей: ссорятся ли они или действуют дружно, поступают справедливо или несправедливо, организовано или неорганизовано. Но поступок — это не только действие одного ребенка (или группы), поступок всегда кого-то затрагивает, что-то значит.

Поэтому прежде всего нужно помочь детям в организации их поступков: *как поступать, как действовать*. Без этого самые организованные дети могут совершить дезорганизаторские действия.

В одном из детских садов детям средней и старших групп разрешается пользоваться мячами, причем не только на участке, но и в групповой комнате. Часто спрашивают, не разбиты ли в группах стекла, не сдвинуты ли вещи. Но ведь, прежде чем разрешить эти игры, детям показали, как надо действовать мячом, предупредили о возможных неприятностях в случае отступления от правил. Этим самым были предупреждены возможные случаи попадания мячом в стекло, цветы и т. д. Детям не говорили: «Не разбейте стекла, не попадите в цветок», а просто и доброжелательно показали, как хорошо все может получиться, если они будут поступать правильно.

Обычно уже пятилетних детей выпускают самостоятельно на участок, но чтобы предупредить нежелательные действия с их стороны, заинтересовывают группы детей той или иной игрой, часто тут же условливаясь, кто будет «считать», и дети выходят уже с определенными намерениями.

Таким образом, воспитательный план, опирающийся на игру как форму организации жизни детей и их деятельности, охватывает вопросы формирования поведения в коллективе, воспитания навыков общественного поведения, положительных личных качеств. Конечно, для этого необходимо правильное руководство играми и понимание, что это живой, повседневно изменяющийся процесс.

Для хорошо организованной жизни детей в детском саду необходимо разнообразие игр, так как только при этих условиях будет обеспечена детям возможность интересной и содержательной деятельности.

Мы убеждены в том, что при опоре на игру как форму организации жизни и деятельности детей в практике детских садов будет достигнуто положение, о котором говорил А. С. Макаренко: «Игра обязательно должна присутствовать в детском коллективе. Детский коллектив не играющий не будет настоящим детским коллективом»¹.

Место игры в детском саду

Практика работы показывает, что положение игры в детском саду в организационном отношении, к сожалению, недостаточно ясно. Время, отведенное для игр, часто занимает затаенным завтраком, полдником; детей отвлекают на медицинские процедуры; воспитатель, занятый организацией питания, подготовкой занятий, одеванием детей после сна и т. п., не имеет времени для руководства играющими. Вполне понятно, насколько это находится в несоответствии с требованиями и задачами воспитания детей дошкольного возраста.

Чтобы педагогический процесс в детском саду отвечал требованиям детей дошкольного возраста и обеспечивал лучшие условия воспитания, необходимо сде-

¹ Макаренко А. С. Соч., т. V. М., 1958, с. 219—220.

лять игру ведущим звеном в организации детской жизни.

Для выполнения этой важной задачи требуется решение целого ряда организационных вопросов, а именно: определение места игры как формы организации жизни детей в детском саду среди других форм воспитания и обучения; закрепление времени для игр в режиме детского сада и определение содержания игровой деятельности детей; наконец, важное значение приобретает вопрос об оборудовании игр в соответствии с их изменениями в течение дня и года, интересами детей и их возрастом.

«Программа воспитания в детском саду» решает эти вопросы следующим образом.

Рассматривая значение игры не только как средства воспитательно-образовательной работы, но и как форму организации жизни детей в детском саду, программа закрепляет роль и место игры среди других форм детской деятельности.

По времени игры организуются: утром до завтрака и после него; в промежутках между занятиями (в старшей и подготовительной группах); широко разворачиваются на воздухе и, наконец, занимают ведущее место после дневного сна. В целом на игры отводится примерно до трех часов.

Все это ставит игру в число значимых форм организации детей и практически обеспечивает такое положение, когда значительное время в детском саду они будут проводить в играх. Организационное укрепление игры выдвигает требование гармонического сочетания ее с другими формами: гимнастикой, занятиями, процессами питания, гигиеническими и медицинскими процедурами.

Таким образом, воспитательная система советского детского сада укрепляется за счет такого важного звена, как планомерное использование игры.

Но ребенок воспитывается всей системой воспитательных воздействий. Укрепление того или иного звена (или его ослабление) приводит к укреплению (или ослаблению) воспитательной системы в целом. Укрепление игры позволяет расширить связи между играми и трудовым воспитанием. В процессе игр должны получить развитие различные трудовые про-

цессы. Играя, дети будут более приучаться к выполнению того или иного дела, приобретать привычку к труду, овладевать доступными навыками. Труд в формах игры, как показывает опыт, обладает большой воспитательной силой для маленьких детей.

Практика детских садов показывает также, насколько связаны между собой такие формы организации детей, как игры и занятия. В детских садах, где хорошо организованы игры, значительно облегчается и организация занятий: там, где на высоте организация занятий, заметно улучшаются и игры. Занятия, значение и место которых определено в детском саду, играют свою роль, решают свои задачи. Укрепляя игры, мы можем достичь еще большего влияния на формирование интересов, всестороннее развитие детей.

Определение места игры и времени, отводимого на игры, имеет большое значение, однако ограничиться только этим нельзя. Если дети в детских садах просто получают больше свободного времени для игр, то это может иметь даже отрицательное значение. Поэтому важно определить, как достичь того, чтобы игры были содержательны, интересны, наполняли жизнь детей радостью и деятельностью, всесторонне развивали их, обеспечивали формирование детских коллективов.

Организация игр до занятий. Утро ребенка в детском саду складывается из многих элементов. Прежде всего это обычная, важная в воспитательном отношении встреча воспитателя с детьми. Новый день приносит свои впечатления, которыми детям хочется поделиться. Разговоры друг с другом, ответы на вопросы воспитателя выявляют интересы, которыми в данный момент живут дети: впечатления по пути из дома до детского сада, оживившие при встрече с товарищами, впечатления вчерашнего дня с его характерным содержанием, предположения о сегодняшнем дне и его событиях.

Все это определяет интересы детей, окрашивающие именно сегодняшний день.

Игры начинаются утром, по приходе детей в детский сад, прерываются завтраком и длятся еще 10—15 минут до начала занятий. Об этом периоде игры нужно больше всего заботиться в младших и средних группах, поскольку игровые интересы детей этого возраста преобладают над обязанностями.

Для старших детей утренний период не связан целиком с играми, а имеет и другие задачи: значительное место здесь отводится трудовым занятиям, ежедневно выполняемым детьми: поливке цветов, уходу за животными, накрыванию стола к завтраку, дежурству по занятиям. Игра длится сравнительно недолго.

Хорошо организованные игры являются необходимым условием правильного воспитания. Потребуется некоторая реорганизация условий, при которой воспитатель мог бы организовать игру детей наиболее целесообразно, активно воздействовать на ход игр и взаимоотношения детей.

Для этого необходима помощь няни, которой следует взять на себя определенные организационные обязанности. В соответствии с возрастом детей в группе при перестройке педагогического процесса и введения игры как формы организации жизни детей дополнительные обязанности няни состоят в следующем: в организации питания — наблюдать за едой отдельных детей и помогать им, когда воспитатель выходит из-за стола к играющим детям, наблюдать за детьми, продолжающими еду; в организации занятий — расставить столы и стулья, расположить приготовленный воспитателем материал (глину, карандаши, бумагу и т. д.), после занятия убрать материал на место. При этих условиях воспитатель получает возможность не только следить за тем, как играют дети, но и быть активным при выборе детьми игрушек, влиять на объединение детей, направлять индивидуальные игры.

При правильной педагогической работе игры занимают видное место в организации жизни детей в утреннее время.

Разумеется, важен такой порядок развития игр, который наилучшим образом организует жизнь детей именно в этот период времени, учитывая, во-первых, интерес самих детей и, во-вторых, предстоящие занятия.

В младших группах особое внимание должно уделяться играм, в которых дети могут наиболее полно выразить свои запросы, где еще не возникают сложные взаимоотношения и игра может носить индивидуальный характер. Это игры с песком и водой в любое время года, в комнате и на воздухе и первоначальные строи-

тельные игры, в которых появляется потребность не только индивидуальных, но и совместных действий, согласования замысла; игры с игрушками, побуждающими детей к движениям, полезным для каждой ступени возраста.

Постепенно ролевые игры небольшими группами приобретают довольно оформленный характер и начинают занимать определенное место в организации жизни детей: появляется значительно больше групп играющих, группировки становятся прочнее, интересы определеннее.

У детей средней и старших групп опыт значительно больше, поэтому они приходят в детский сад с намерением заняться чем-то определенным. Многие берутся за любимые игрушки и «с места» развивают игру. Это дети, которые уже нашли себе друзей и единомышленников. Они быстро понимают друг друга и переводят свои мысли в действие.

Вечером дети начали устраивать метро. Оказалось, что им не хватает фонарей, рельсов, электропроводов и роликов. Дети решили, что все это они попробуют достать дома. На следующее утро они пришли со своими находками: принесли кусок рельса от игрушечной железной дороги, шнур, ролики, катушки, палочки.

«Я вчера все приготовил, — говорит один мальчик. — Ведь рельсы главное, по ним пойдут поезда метро». «Я думал, как устроить электричество в туннеле, и придумал — на столбиках, а столбики поставить на катушки», — говорит второй.

Игры лучше, чем что-либо другое, способствуют проявлению чувств и мыслей ребенка. В соответствии с этим важно дать детям возможность заняться всеми играми, которые их увлекают. В самом деле, какой интересный день им предстоит прожить, как много вокруг занимательного: вот мальчики уже сговорились играть в «пароход», воспитатель сказал, что сегодня будет на занятиях, что во время прогулки на участке им будет показана новая игра. В этот период дня видное место отводится ролевым и строительным играм, в которых лучше всего выявляется потребность детей в общении друг с другом.

Подвижные игры также важны для организации жизни детей. Чтобы активизировать игры с движениями, необходимо привлечь игрушки и направлять действия с ними. Нужны тележки, коляски, крупные и мелкие платформы с бесшумным ходом, приспособленные

для игры в комнате. Следует дать детям несколько мячей. Дети играют с удовольствием, но требуется внимательное руководство этими играми и даже показ.

Ясно, что в этот период дети играют и в другие игры. Но необходимо вносить в них такой элемент сюжета, замысла, который побуждает к развитию движений.

Особое внимание следует уделить характеру игр после завтрака. Прежде всего нужно обеспечить условия, чтобы до начала занятий дети могли еще играть 8—10 минут, и те из них, для кого день в детском саду начинается рано, продолжили бы свои игры.

Направление игр после завтрака должно в значительной мере предусматривать характер и содержание предстоящих занятий. Одно направление игр будет в том случае, когда предстоят занятия родным языком, счетом, рисованием и всем, что требует сравнительно малоподвижной позы. Другое направление следует придавать играм, если занятия потребуют от детей движений (движения под музыку, физкультура и т. д.). Поэтому руководство играми не может быть оторвано от задач дня, не может идти по шаблону.

Опыт убеждает и в том, что перед занятиями, требующими от детей внимания, не следует проводить игры со всей группой. В этот период поощряются игры с игрушками и ролевые игры. Но было замечено, что дети играют в эти игры не двигаясь, не разнообразя своих движений. Если это не вредно перед занятиями, содержащими много движений, то в случае «сидячих» занятий такие игры содействуют утомлению детей.

Приведем примеры проведения игр в группе:

Завтрак начался в 9 часов. Воспитатель время от времени напоминал, как правильно держать вилку, показывал, сколько пищи нужно брать на ложку. В 9 часов 15 минут из-за стола вышло пять детей, в 9 часов 20 минут за столами оставалось шесть детей и с ними няня.

В этот момент воспитатель переходит к играющим детям. Несколько детей строят пароход, чтобы катать на нем кукол. Борт парохода и капитанский мостик делают из больших полых кубиков, скамейки — из длинных брусьев. Дети приносят кукол, рассаживают их. Трое детей играли 16 минут, один играл 5 минут.

Две девочки играют со светофором. Они поочередно являются регулировщиками, водят на прогулку куклу, которая переходит улицу по сигналу светофора. Игра длится 10 минут.

Двое детей в течение 12 минут катают в колясках мишек. Десять детей играют с мячами: подкидывают вверх и ловят, пе-

рекидывают через руку, подпрыгивают при бросании мяча и ловят, присаживаясь на корточки, бросают друг другу и ловят.

Две девочки за этот период играли только 5 минут, так как остальное время завтракали; одна девочка совсем не играла: ее завтрак длился 30 минут. Воспитатель все время помогал сближению детей, объединял играющих.

Игры между занятиями. В течение 8—10 минут между занятиями в старших группах дети играют. Опыт показывает, что правильно организованные игры дают детям возможность хорошо отдохнуть. Но чтобы эти игры действительно были отдыхом, они должны содержать лишь незначительную умственную нагрузку: игры с мелкими игрушками, мячом, легким конструктором, в зависимости от того, что позволяет обстановка групповой комнаты.

Нельзя запретить детям во время перерыва возвращаться к играм, в которые они играли до занятия. Старшие дети умеют поиграть немного и затем спокойно переходить к занятию.

Вот выдержки из записей наблюдений за играми:

Старшая группа — 9 часов 53 минуты. По окончании первого занятия дети были заняты таким образом: пятеро рассматривали книгу К. Чуковского «Доктор Айболит», рассказывали ее друг другу; трое детей играли в «поликлинику», двое — в «школу»; один мальчик изображал фотографа, к нему приходили желающие фотографироваться; две девочки выкладывали цветы из мозаики. На столе дети заканчивали постройку: утром был сделан мост, теперь соорудили пароход, двигают подъемный кран, экскаватор.

10 часов 00 минут. Дежурные сообщают, что пора заниматься. Дети ставят на место экскаватор, убирают в коробку мозаику.

В другом детском саду (старшая группа) содержание игр было разработано воспитателем и рекомендовано детям. Из этих игр дети в разные дни выбирали то, что их больше всего заинтересовало: игры с движениями, пением.

Первый день. Играли в бильбоке. Многие дети не могут с первого раза забросить шарик, но приемы игры начали усваивать все. Играли в мяч «Кто скорее».

Второй день. Почти половина группы участвовала в игре с пением.

Третий день. Игры в мяч. Игра «Узнай по голосу».

Четвертый день. Игры в мяч. Игры со строительным настольным материалом.

Пятый день. Игра в мяч «Лови по кругу» (на быстроту и находчивость).

Шестой день. Подвижная игра «Завивайся, плетень». Бильбоке. Настольный строительный материал.

Опыт показывает, насколько разнообразны могут быть игры.

Игры на воздухе (после занятий). Согласно режиму детского сада после занятий проводится прогулка. С детьми организуют экскурсии, труд, но главная роль принадлежит играм. Длительность периода игры от 1 часа до 1 часа 20 минут. Уже то, что играм отводится столько времени, обязывает отнестись к организации их педагогического процесса с особой ответственностью.

Одним из ведущих принципов организации игр на участке является сезонность. Опыт показывает, насколько необходимо при отборе подвижных игр и их проведении считаться с тем, как одеты дети. Кроме того, требование подвижности игр должно быть индивидуализировано с учетом состояния здоровья детей.

Воспитатели выбирают подвижные игры, сообразуясь с условиями, состоянием погоды. В холодную погоду игры должны давать достаточную нагрузку, не требовать соблюдения темпа, общего для всех детей, длительной подготовки, большого усилия внимания; они должны быстро согревать детей, давать им отдых.

Строительные игры тоже в значительной мере связаны с сезоном. Летом, например, можно использовать разнообразный естественный материал; вода и песок должны быть предоставлены детям в изобилии.

Содержание ролевых и строительных игр на участке разнообразно. Однако и в отношении их требование большей или меньшей подвижности должно учитываться.

Организуются на участке и дидактические игры. Некоторые из них связаны с движением, например: игра в загадки, когда дети движениями изображают то, что задумали; игры с флажками, в «самолеты», где каждый самолет по цвету должен найти свое место на аэродроме; игра «Встаньте в пары»: дети с цветными повязками на руках бегают по участку и по сигналу воспитателя встают в пары так, чтобы у обоих были повязки одинакового цвета. Дидактическими играми пользуются, как отдыхом после бега.

Воспитатели должны заботиться о подборе таких игр, которые бы наилучшим образом организовали жизнь детей. Чередование свободных игр и игр с пра-

вилами обеспечивает правильное развитие детей. При этом необходим постоянный контакт воспитателя с играющими детьми. Руководство играми носит живой характер: тут и разговор, который направляет усилия детей в играх, и участие взрослого в игре.

Хотя возможности детской самоорганизации еще невелики, однако в старших группах можно на нее опираться. Часто перед выходом на участок детям предлагают сговориться, как они будут играть. Это сразу дает направление их интересам. Группки в три—пять детей поджидают друг друга, выходят вместе и приводят в исполнение свои замыслы.

Воспитатель влияет на эти группировки, советует детям, как лучше организовать намеченную ими игру. Для этого достаточно беглых замечаний во время сборов на прогулку.

Чтобы такая самоорганизация детей могла развиваться, необходимы определенные условия. Прежде всего нужно, чтобы по крайней мере часть детей в группе не только знала несколько игр, но и умела самостоятельно играть в них.

Воспитателю нужно выбрать игры, интересные при различном числе играющих. Например, игры «Два Мороза», «Хитрая лиса» при малом количестве участников скоро распадаются, но хорошо идут в многочисленных группах. Зато в такие игры, как «Салочки», «Прятки», дети охотно играют 10—15 минут при любом количестве играющих. Этого времени достаточно, чтобы дать возможность детям подвигаться.

Важен и способ организации детей в игре. Здесь есть такие пути: выделение ведущего при помощи считалки или назначение его воспитателем. В каждом из этих способов есть свои положительные и отрицательные стороны.

Выбирая ведущего при помощи считалки, дети могут организовать игру сами, не ожидая указаний взрослого. А это важно для развития самостоятельности.

Назначение ведущего приучает всех детей вести игру, ослабляет роль признанных «вожаков». Но при этом надо сообразоваться с тем, когда тому или иному ребенку под силу быть в игре ведущим.

Таким образом, правильная организация игр на воздухе — важный этап развития детей в играх в каж-

дой возрастной группе. Дети получают возможность интересно провести два часа на воздухе; смена игр, их разнообразие обеспечивают правильное воспитание ребенка.

Игры вечером. Дневной сон обеспечивает детям полный отдых. Поэтому условия для игры вечером исключительно благоприятны.

Правомерно поставить здесь задачу широкого воспитательного характера: углубление интересов детей в связи с определенными видами игр, расширение нравственных представлений и отношений, обогащение эстетических впечатлений и переживаний, приучение к труду. Воспитатель должен быть подготовлен к тому, чтобы руководить многими видами игр, направлять детскую самостоятельность в одних видах игр, самому участвовать в других играх, знакомить детей с новой игрой. Если развертывается несколько видов игр, воспитательные задачи становятся разнообразными и индивидуализируются.

Этот период игры зимой и осенью обычно проходит в комнате, но в ряде случаев заканчивается на воздухе. Если дневной отдых происходит в отдельном помещении, то комната, где играют дети, должна быть полностью предоставлена в их распоряжение; расстановку мебели, игрушек нужно подчинить задаче развития игр.

Необходимо прежде всего сказать о ролевых и строительных играх, которые так любят дети.

Вполне возможно, что вечером дети захотят продолжать строительные и ролевые игры, начатые ранее. Такие игры могут быть разнообразны: у детей накапливается немало впечатлений, и вечером имеется достаточно времени, чтобы развивать ролевые игры, делать постройки. Из опыта ряда садов известно, что любимые детьми строительные и ролевые игры занимают до 40—50 минут. В детском коллективе обычно всегда есть дети, которые особенно любят такие игры. Эти игры богаты разнообразными возможностями формирования чувств и отношений детей.

Вечером можно использовать и дидактические игры. В них выявляется кругозор ребенка, его умствен-

ные интересы. Для успешного проведения их необходимо ознакомить детей с определенными правилами.

Сочетая дидактические игры с другими видами игр, можно добиться значительных успехов во всестороннем развитии детей.

В практике детских садов меньше всего уделяется внимания музыкальным играм; вне музыкальных занятий они почти не существуют. А между тем в них много ценного для развития детей. В этих играх нужно обязательно участвовать воспитателю.

Активной должна быть роль воспитателя и в играх-драматизациях. Время от времени можно привлекать к ним всю группу детей. Воспитатель организует игры с пением, хоромы, помогает детям в дидактической игре.

Дети делали из строительного материала детский сад, пристань, пароход, мост; бумажные куклы изображали взрослых и детей. Развернулись игры в детский сад, прогулку на пароходе. Воспитатель присоединился к детям, играющим на «пианино», пел с детьми: «На горе-то калина...», «Мы хотим на самолете полететь», затем предложил под пение прятать предметы. Играли шесть девочек и два мальчика.

В организации жизни и деятельности детей среднего и старшего возраста заметное воспитательное влияние приобретает игра-труд, основанная на развитии того или иного замысла (игра в «магазин», «шахту», «корабль» и т. д.), осуществление которого связано не только с воображаемыми действиями и положениями, но и с выполнением конкретных трудовых процессов. Игра-труд может быть основана на включении стирки и глажения, починки, конструирования и рисования, приготовления пищи, уборки и т. д., т. е. определенной работы, которая будет выполняться детьми всерьез. Характерно, что эти работы входят в содержание игры, выполняются во время игры.

В процессе игры-труда наиболее ярко выступают связи между игрой и трудом, игрой и занятиями.

Замечено, что если ребенок должен приобрести некоторые навыки склеивания и т. д. в ходе игры-труда, то уровень игры снижается, а в ряде случаев игра даже не развертывается. Поэтому хороши для игры-труда такие работы, навыками которых дети в основном владеют.

В процессе выполнения трудовых обязанностей, обучения на занятиях дети усваивают полезные умения и навыки. В игре-труде все накопленное приобретает в глазах детей настоящую цену. В то же время игра-труд и ее потребности стимулируют трудовые усилия детей в наиболее близких и интересных для детей формах, повышают интерес к содержанию занятий.

Таким образом, намечается очень разнообразное содержание игр на вечерний период.

Итак, игра займет место в организации жизни детей прежде всего утром: в младших и средней группах — 10—15 минут до завтрака и 15—20 минут после завтрака, в старшей и подготовительной группах — 10—15 минут между занятиями. Дети старших групп, занятые дежурствами, будут играть только между занятиями.

Игры на воздухе (1 час — 1 час 20 минут) характеризуются более сложными формами организации детской жизни. Направленность игр на воздухе тесно связана с задачами физического воспитания.

После дневного сна играм отводится значительное время, примерно 1 час — 1 час 20 минут.

Жизнь, разумеется, потребует творческого отношения к этому плану, проведения его на практике с учетом местных условий, состояния играющего детского коллектива, запросов и интересов каждого ребенка.

Воспитатель как организатор жизни детей

Четкое определение места и значения игры в педагогическом процессе тесно связано с требованиями к воспитателю.

Педагог прежде всего должен быть организатором детской жизни, разделяющим с детьми их радости, успехи и затруднения.

Если же у воспитателя нет контакта с детьми, то он не улавливает событий детской жизни, происходящих в играх, слабо влияет на детей, в ряде случаев проявляет даже беспомощность.

Между тем детская жизнь в играх не может правильно развиваться, если она будет предоставлена на усмотрение самих детей.

Воспитатель должен быть в центре этой жизни, понимать происходящее, входить в интересы играющих, умело их направлять.

А. С. Макаренко, высоко ценя роль игры в организации жизни подростков, писал о роли взрослого: «И я как педагог должен с ним [коллектив детей]¹ немножко играть. Если я буду только поучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть, и я это требовал от всех своих коллег»².

В принципе дело не меняется, когда мы рассматриваем игру как форму организации жизни детей-дошкольников. Изменится, конечно, мера игры взрослого, ее формы, иными будут отношения воспитателя с играющими, однако бесспорным остается близость к детям, к их играм.

Имея дело с детьми дошкольного возраста, еще не обладающими сколько-нибудь развитой способностью к самоорганизации, воспитатель должен организовать жизнь и деятельность детей в играх, а также и самые игры, в то же время постепенно воспитывать самоорганизацию детей, конечно, с учетом их возрастных возможностей.

Деятельность воспитателя прежде всего обращена на то, чтобы организовать играющих детей, добиться между ними правильных взаимоотношений. Если игры — это радость, то нужно так организовать их, чтобы они воспитывали положительные эмоции, что достигается только при положительных взаимоотношениях между играющими. Поэтому взаимоотношения детей должны быть в центре внимания воспитателя постоянно, а не только тогда, когда возникают конфликты в играющем коллективе.

Участвуя в жизни детей, в их играх, воспитатель руководствуется определенными задачами воспитания.

В первую очередь необходимо воспитывать общественные качества, на основе которых строится жизнь советских людей: дружбу, умение действовать совместно, взаимопомощь, возможную уже для детей этого возраста, справедливость, правдивость, жизнерадост-

¹ Замечание составителя.

² Макаренко А. С. Соч., т. V. М., 1958, с. 22.

ность, общительность, целеустремленность, организованность, личную инициативу, изобретательность, смекалку, ловкость и т. д.

Именно в этих задачах намечаются перспективы деятельного нравственного воспитания, связанного с детскими интересами.

Каждая из задач — от сравнительно простой, как умение играть рядом, до такой сложной, как взаимопомощь, — может быть решена только в коллективе детей.

Следует отчетливо представлять себе, что это длительный процесс, глубинный, дающий мало внешних проявлений, характеризующийся медленными накоплениями. Но хорошо известно, что именно в воспитании необходимо большое терпение. Результаты воспитания не скороспелый плод.

Организовать игры в группах численностью 25—30 детей в педагогическом отношении — задача довольно сложная. Но она вполне разрешима, если руководствоваться задачами организации жизни детей, быть убежденным, что опосредствованным путем, через игры можно достичь больших воспитательных результатов.

Воспитатель может стать организатором детской жизни, используя решающие моменты в развитии игр — это прежде всего выбор игр детьми, обуславливающих образование группировок, и в связи с этим тот или иной ход их жизни.

Затем в процессе развития игр — оказание играющим разносторонней помощи и руководство играющим коллективом и отдельными детьми. И наконец, дружеское рассмотрение с детьми (в подходящее для этого время) различных случаев, возникших в процессе игр и требующих к себе внимания.

Выбор игр детьми имеет существенное значение, в какое бы время дня это ни происходило: утром ли, на прогулке или вечером. Во всех случаях этот момент в детской жизни определяет ее дальнейшее течение. Требуются большая наблюдательность и известный опыт для того, чтобы охватить происходящее, быстро сориентироваться и принять то или иное решение.

Хорошо известно, насколько изменчивы интересы и настроения детей, как быстро они поддаются внушению, но вместе с тем бывают и стойки в своих претензиях.

Без дружеского слова, совета, подсказа здесь обойтись нельзя.

Руководя выбором игр, участвуя в этом повседневно, воспитатель изучает детский коллектив, выявляет группировки, которые складываются в данный момент, имеет возможность оценить желательность тех или иных группировок и замыслов игры.

Воспитатель сразу же столкнется со сложившимся детским коллективом из трех — пяти детей. В ряде случаев будут дети, не включенные ни в какой детский коллектив, но сами по себе хорошо играющие, будут и такие, которые не могут занять себя игрой, найти себе место среди играющих детей. Хотя в большинстве случаев дети играют небольшими коллективами, бывает, что вся группа детей стремится к какой-то общей игре (подвижной, музыкальной).

Обстановка здесь сложнее, чем на занятиях, где перед воспитателем группа в целом. Опираясь на эти, вначале малочисленные детские коллективы, нужно постепенно создавать более обширные группы с более сложными взаимоотношениями.

Однако не следует стремиться к частому фронтальному охвату игрой, притом одной общей для всех детей. Гораздо глубже и интереснее будут протекать игры в небольших детских коллективах.

В процессе игр воспитателю принадлежит большая роль, так как именно здесь происходят те события, которые делают возможной игру. Каждое звено в цепи развертывающихся событий что-то вносит в жизнь детей, делает их игры содержательными.

Игры повторяются ежедневно, и, можно сказать, на «их плечах» в благоприятных условиях растет и крепнет детский коллектив с разнообразием интересов, радостью общения, навыками общественной жизни. Наблюдая хорошо играющие детские коллективы, приходится отдавать должное не самим играм, а тому, как внутренне организованы дети, какие у них замыслы, как хорошо они относятся друг к другу, сколько во всем этом самостоятельности.

В играх ясно виден уровень общественного воспитания, моральные качества, навыки поведения в обществе детей, уровень их интересов и т. д.

Когда речь идет о процессе игры, то имеется в виду

не тот или иной игровой акт, а сложный рисунок играющих коллективов, с постоянным изменением содержания игр, состава играющих и т. д., когда ребенок выявляет себя членом коллектива.

Поэтому процесс развертывания игр, их развитие нельзя представить вне влияния воспитателя. Этот процесс не только должен быть в поле зрения, но и требует его личного участия.

Факты показывают, что не только при поступлении в группу, но и в течение длительного времени отдельные дети не могут найти себе места в коллективе; они остаются вне этой жизни, в них никто из играющих не заинтересован. Даже предложение воспитателя привлечь того или иного ребенка не улучшает положения: ребенок внутренне остается в стороне.

Но есть дети, которых приглашают нарасхват, даже перед некоторыми заискивают. Здесь целый узел интересных проблем: наблюдаются случаи, когда, действительно, личность ребенка настолько обаятельна, настолько он душа коллектива, что остается только радоваться этому. Но часто в основе лежат и другие причины, например стремление какого-либо ребенка всегда выполнять главные роли.

Говоря о детских группировках в играх, важно всегда иметь в виду возраст детей.

На младших ступенях дошкольного возраста общение детей в игре основывается в большинстве случаев на внешних обстоятельствах. внимание детей привлекает яркая игрушка, увлек чей-то замысел, действие. Играющая группа детей легко распадается, так же как легко возникает и новая группировка. Здесь воспитателю ориентироваться легче.

Значительно сложнее в старших группах, где внутренние причины и обстоятельства начинают преобладать над внешними: здесь уже имеют значение симпатии и антипатии, приобретает известный вес характер того или иного ребенка, его способности, авторитет играющего коллектива.

Важно знать и понимать, по каким признакам складываются те или иные группировки, влиять на них, пользоваться ими для укрепления детского коллектива. Группировки возникают по различным мотивам: из чувства личной симпатии, из своеобразной кооперации

сил играющих, необходимой для данной игры, под давлением авторитета какого-либо ребенка и т. д. Возможны группировки по совету воспитателя, когда это вызвано, например, необходимостью овладения детьми играми в мяч, серсо и т. д., требующими ловкости движений.

В только что организованных группах необходимо самое активное участие воспитателя в играх. Первое время существенное значение имеет организация общих простых игр с правилами для того, чтобы дети могли познакомиться друг с другом. Наличие в группе хорошо играющего ребенка очень оживляет игру, привлекает к ней других детей; в ролевых играх часто возникает нужда в участии тех детей, которые обладают более живым воображением или являются лучшими организаторами. Например, в одном детском коллективе на роль медведя в различных играх дети предпочитали одного ребенка и, образуя группку, стремились его заинтересовать. Интересно, что, удовлетворяя просьбы детей, он соглашался выполнять эту роль даже вопреки своему желанию.

Группировки детей являются организационной опорой для воспитателя. Пока воспитатель не овладеет навыком руководства такими группировками, он должен стремиться к тому, чтобы дети находились под его наблюдением, участвовали в организованных им играх. По мере овладения обстановкой игры и знакомства с игровыми замыслами детей воспитатель свободнее охватывает происходящее в группе и видит, где и как ему надо действовать. На определенном этапе развития жизни детей воспитатель имеет дело уже не с простыми группировками, а с играющими детскими коллективами. Много нужно приложить мастерства, чтобы из разрозненных, неоформленных группировок сложились коллективы.

Образование играющих коллективов является значительным событием, показывающим, что у детей сложились определенные интересы, что на их основе дети объединяются, что создается общество, способное жить и действовать.

Когда играющие уже имеют общие и довольно стойкие интересы и коллективы проявляют себя организованно, встает более сложная задача — выбор игры

самими детьми. Это очень важно, так как выбор игр бывает в ряде случаев односторонним (игры в шашки в старших группах, игры в куклы в средних группах).

В последовательном ходе жизни играющие коллективы закрепляются на содержательных, интересных играх. Расширяется влияние их на детей.

Нужно, чтобы в глазах детей воспитатель всегда был лицом опытным, знающим и разнообразные игры, и лучшие способы их организации. Поэтому при правильном отношении к детям он непрерывно обогащает их все новыми и новыми играми, развивает и совершенствует те игры, которые имеются в их практике. Это относится ко всем видам игр без исключения.

Такое руководство воспитателя принесет несомненную пользу: он советует детям интересные и полезные игры, отговаривает их от нежелательных, может подсказать, с кем и как лучше играть в ту или иную игру, и запретить игру, отрицательную в педагогическом отношении.

Большую роль в образовании играющих коллективов, в становлении личности ребенка имеет характер игр.

Можно указать на детей, которые в ролевых играх не активны и для коллектива не интересны, но в подвижных играх часто оказываются незаменимыми и авторитетными. Поэтому личные качества ребенка и его общественная значимость обнаруживаются только в разных ситуациях игры. Именно здесь формируется сложное поведение, образуется контакт с коллективом. Больших успехов в нравственном воспитании можно достичь, лишь опираясь на сильные стороны личности ребенка, делая все необходимое для того, чтобы устранить имеющиеся у него недостатки. Это тем более возможно в играх, где дети широко обмениваются своими успехами.

Миша, пяти лет, был очень неловок, нерасторопен, и дети не любили привлекать его к играм с правилами. Это заметил воспитатель. Он научил ребенка выполнять прыжок по правилам игры, и дети обрадовались его успехам, хотя видели, что это еще успехи не твердые.

Интересен и тот факт, что дети высказывают суждение друг о друге часто на основе поведения ребенка в играх: этот хорошо играет, по правилам, этот хитрит,

этот робеет, не смелый и т. д. Со всем этим необходимо считаться, воспитывая маленьких детей, для которых многие жизненные явления преломляются через игру.

Но нередко бывает, что воспитатель не обеспечивает развития содержания игр, не направляет его. Здесь происходит примерно то же, что в недалеком прошлом характеризовало содержание занятий с детьми. Если воспитатель больше интересовался речью, то содержанием занятий становилась речь, если счетом — то счет, если рисованием — то рисование.

В настоящее время то же самое наблюдается в игре. Если воспитатель интересуется, например, дидактическими играми, то именно они будут поставлены в преимущественное положение, если ролевыми — то ролевые и т. д.

Детские играющие коллективы должны получить богатые и разнообразные по содержанию игры для всестороннего развития, для интересной жизни.

Процесс игры у дошкольников требует включения воспитателя, но с разными целями, на разных уровнях развития отношений между детьми.

Когда воспитатель входит в центр детской жизни — в круг отношений, которые складываются между детьми, то ему легко ориентироваться в организации игры.

Отсюда следует вывод о необходимости владеть мастерством руководства игрой: подвижной, ролевой, дидактической и др. — в такой мере, чтобы быть готовым в любой момент показать детям игру, проиграть ее с ними, оценить их достижения в овладении правилами и еще небольшой, но все же существующей техникой той или иной игры. Само собой очевидно, что даже самые простые игры в мяч основаны на овладении определенной техникой.

Именно воспитатель вносит новый игровой опыт, он учит детей играть в определенную игру. Будет ли это игра в «кошки-мышки» в младшей группе или игра в бильбоке в старшей, дело не меняется.

Для ребенка овладение новой игрой означает получение нового опыта. А это требует от ребенка известных усилий и известной выучки. Когда дети овладеют игрой, тогда мы скажем: «Теперь вы уже умеете играть сами».

Взрослый в роли ценителя и советчика выступает тем чаще, чем больше у него контакта с детьми.

Высказывать оценку следует дружески, избегая тона наставления, приказа, всякого рода морализирования.

На обязанности воспитателя лежит обогащение содержания ролевых и строительных игр, развивающихся, как известно, по замыслу детей.

Замысел игры приходит к ребенку из соприкосновения его с окружающим: из общения с людьми, наблюдений над тем, что происходит, из услышанного.

Чем беднее впечатления, тем меньше будет развиваться содержание игр. В конце концов оно станет однообразным, как это часто и случается в играх детей с куклами, мячом, строительным материалом и т. д. Эти игры по-настоящему не могут заинтересовать детей. Необходимо заботиться о притоке новых впечатлений: организовать прогулку-экскурсию, вовремя что-то прочитать или рассказать и т. д.

Мы берем игру как жизнь детей, со всеми заключающимися в ней противоречиями, чувствами, переживаниями, поступками, в общем с проявлениями цельной человеческой личности. Если для ребенка игра есть подлинная жизнь, то, организовав эту жизнь хорошо, разумно, мы получаем большие возможности влиять на детей, воспитывать их в том или ином отношении.

Разговоры с детьми. У воспитателя есть обязанности, выходящие за пределы его действия в процессе игр.

Организация жизни детей, их деятельности в играх является известной школой: здесь дети усваивают на практике целый ряд уроков. Если в дидактической игре ребенок усваивает знания, которые подготовят его к жизни, то игры, взятые в большом плане, именно в плане общественной жизни, вызывают жизненные случаи, поступки, отношения.

На этих фактах можно воспитывать детей, так как в них раскрывается, что хорошо и что плохо в отношениях детей друг с другом.

Опыт показывает, насколько мало влияют на детей замечания, наставления, внушения, которые им делаются в процессе игр. Дети их как-то не слышат. Это вполне понятно. Увлечение игрой, ее замыслом, своим положением и т. д. не дает ребенку возможности пе-

реключаться на что-либо другое. События игры развертываются быстрее, чем ребенок успевает перестроиться, что-то осознать. На то это и игра.

Значит, обстановка игры не приспособлена для разговоров, рассуждений. Но необходимость в этом есть, так как если дети и понимают, что хорошо и что плохо, то понять, *почему* это хорошо, а это плохо, они часто не могут. Они еще очень малы, очень неопытны. Ими и нужно руководить для того, чтобы объяснить факты из их собственной жизни.

Чтобы сделать некоторые вопросы предметом внимания детей, приходится с ними разговаривать, обсуждать, разбирать те или иные случаи и факты. Однако, для того чтобы добиться определенного результата и вместе с тем не обременять детей излишним морализированием, нужно всему этому придавать характер дружеского разговора, совета, в одних случаях утверждая свое мнение, в других — опираясь на мнение детей, и т. д. Это будет разговор об играх, но очень часто он касается большого круга тех вопросов, которые составляют нравственное воспитание, воспитание общественного поведения.

Приятно детям услышать от воспитателя: «Сегодня на участке вы играли очень дружно», «Сегодня вечерние игры были интересными». Но не всегда воспитатель говорит то, что детям приятно, однако тон остается дружеским.

«Почему было неинтересно играть нашим детям сегодня в мяч?» Воспитатель не случайно считает нужным поговорить с детьми именно об этом факте.

Дело в том, что дети взяли мячи для игры, а как играть ими, не знают. Повторив несколько совершенно простых и знакомых даже маленьким детям действий — бросать вверх, в стену, дети дальше не знали, что делать.

Оказалось, что детей недостаточно интересовали игры с правилами, они не овладели действиями и правилами игры. Вполне понятно, насколько оказалось неорганизованным поведение детей, и постепенно интерес к игре пропал. Причина была выяснена. Осталось узать действия и правила игр с мячом.

В другом случае воспитатель спрашивает: «Что это куклы у вас такие неустроенные — им бы дом надо и

одежду». Так дети узнают о различных возможностях сделать игры интересными.

В зависимости от жизненных обстоятельств, т. е. от того, что происходит в играх, разговор, обсуждение могут углубиться в область нравственных вопросов: что хорошо и что плохо, как следует поступать по отношению друг к другу, что приятно и что неприятно и т. д. Хороший, веселый разговор об этом имеет бóльшую воспитательную ценность, чем выговоры, замечания, всякого рода морализирование.

Темы разговоров чрезвычайно разнообразны, и самое главное — они очень индивидуальны и зависят от хода жизни детей, от того, что происходит в играх. Повидимому, их нельзя даже повторять. Конечно, эти разговоры нельзя регламентировать и во времени. Они возникают по надобности, зависят от обстоятельств жизни детского коллектива. Они могут происходить реже или чаще, быть короткими или длинными, сразу после игры или спустя известное время. Но несомненно, что они действительно необходимы.

Игра и организация жизни детей. М., 1962.

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы педагогики детской игры в трудах А. П. Усовой	3
Педагогика игры и ее насущные проблемы. 1963	9
Творческие игры и руководство ими. 1946	19
Руководство творческими играми детей. 1948	30
Роль игры в организации жизни и деятельности детей. 1965	42
Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. 1966	48
Игра — форма организации жизни и деятельности детей. 1960	58
Игра и организация жизни детей. 1962	65

Александра Платоновна Усова РОЛЬ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Редактор В. А. Салахетдинова. Художественный редактор Л. Ф. Малышева.
Технический редактор С. Н. Савочкина. Корректор Т. Н. Смирнова.

Сдано в набор 24/IX 1975 г. Подписано к печати 13/II 1976 г. 84×108¹/₃₂. Бумага
типогр. № 3. Печ. л. 3. Услов. л. 5,04. Уч.-изд. л. 5,04. Тираж 200 тыс. экз.
А 05538.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государ-
ственного комитета Совета Министров РСФСР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная типография управления издательств, полиграфии и книжной
торговли Ивановского облизполкома, г. Иваново-8, ул. Типографская, 6.
Заказ № 7019.

Цена 15 коп.